

Teresa Assunção Andrade da Silva

2º Ciclo de Estudos

em Didática das Línguas Materna

ou Estrangeiras e Supervisão Pedagógica em Línguas

**A escola e a promoção da leitura:  
reflexão sobre uma experiência na aula de Português**

2012

Orientadora: Professora Doutora Isabel Margarida Duarte

Mestrado em Didática das Línguas Materna ou Estrangeiras e Supervisão Pedagógica  
em Línguas

Dissertação

Versão definitiva

À memória do meu Pai e à presença, serena e atenta, da minha Mãe.

## Agradecimentos

Expresso o meu agradecimento

- à Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, pela orientação, pela confiança e pelo ânimo;
- ao Júlio, ao Tiago e à Inês que, de modo oportuno, souberam insistir e *alimentaram* a minha persistência;
- às minhas colegas, Alice Ribeiro e Florência Marques, pela amizade sempre atenta e solidária;
- aos meus alunos que, sem o saberem, foram bons colaboradores neste processo de investigação-ação;
- à Isabel Ferreira e ao Álvaro Almeida Santos que também me ajudaram.

A todos, muito obrigada.

## Resumo

A presente investigação-ação centra-se numa reflexão sobre as práticas de promoção da leitura e da competência leitora na Escola, desenvolvidas junto de jovens alunos, mais especificamente nas faixas etárias dos adolescentes que frequentam o 7º e o 10º anos de escolaridade.

Analisa-se, com particular ênfase, o papel da Escola e do professor de Língua Materna na criação de hábitos de leitura e no desenvolvimento da competência leitora. Deste modo, apontar-se-ão experiências no contexto da aula de Língua Materna (LM) em que a leitura recreativa se assumiu como contributo para atingir essas finalidades.

O capítulo I alude às representações, expectativas e conceitos com que nos confrontamos atualmente, no âmbito das práticas de promoção da leitura, recorrendo-se, para um melhor enquadramento, a alguma da literatura sobre esta temática publicada nas últimas décadas. Deste modo, faremos referência às competências do aluno-leitor, ao desenvolvimento da competência da leitura, à relevância individual e social que se reconhece a esta competência, à construção do leitor e aos contributos da aula de LM para o desenvolvimento da competência leitora.

O capítulo II centra-se no estudo de caso que corresponde ao trabalho desenvolvido nas aulas de LM, com a implementação de atividades, visando a promoção da leitura e o desenvolvimento da competência leitora: contrato de leitura e apresentação de livros e de leituras. Assim, após uma sumária explanação das opções metodológicas que enformam a investigação realizada, procede-se à apresentação do contexto onde a mesma teve lugar, fazendo-se igualmente uma caracterização das turmas onde decorreram as experiências e onde, numa fase prévia, se recolheu informação a partir da aplicação de um questionário sobre hábitos e expectativas em relação à leitura. Dá-se a seguir notícia do tratamento e posterior análise de resultados que permitiu uma aferição da eficácia das práticas de promoção da leitura e do consequente desenvolvimento da competência leitora e a previsão/projeção de uma ação pedagógica mais eficaz nesse domínio.

**Palavras-chave:** promoção da leitura; competência leitora; construção do leitor; Escola; professor de LM; hábitos de leitura; leitura recreativa.

## **Abstract**

The present action-research focus on a study about reading improvement practices and reading skills of young students in a school, markedly those attending 7<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> grades.

We examine critically and highlight the role of the school as a whole and the students' mother tongue teacher to create reading habits and enhance reading skills. We point out classroom experiences in mother tongue lessons. In these, reading for pleasure emerged as an input to achieve these goals.

Chapter one addresses the perceptions, expectations, and concepts we face today bearing in mind reading enhancement practice. In order to fine-tune the scope of our framework, we review specialised literature on the topic, published in the most recent decades. Thus, we take as a reference the students' reading skills and their development. We also take into account the individual and social significance these skills suggest, and consider the importance of the role mother tongue lessons play to enhance reading skills.

In chapter two we address a case study in mother tongue's lessons. As a method we implemented different activities aimed to improve reading habits and enhance reading skills: reading contracts, the presentation of book reviews and perusals by students. Following a short preposition of the actions' approaches that frame the research, we present the context in which it was developed, the profile of the classes where this research took place. These students were previously object of a questionnaire about reading habits and expectations. We then reveal data processing and analysis to evaluate the effectiveness of reading enhancement practices, assess the improvement of reading skills, and consider a way which could lead to a more effective pedagogical action in that domain.

**Key-words:** reading enhancement; reading skills; reader self-development; school; mother tongue teacher; reading habits; reading for pleasure.

## Résumé

La présente recherche-action est axée sur une réflexion sur les pratiques de promotion de la lecture et de la compétence de lecture à l'école, développées auprès des élèves, plus particulièrement dans les groupes des adolescents qui fréquentent la 7<sup>ème</sup> et la 10<sup>ème</sup> années de scolarité.

Nous examinons, avec un accent particulier, le rôle de l'école et du professeur de Langue Maternelle dans la création d'habitudes de lecture et dans le développement de la compétence de lecture. Ainsi, nous présenterons des expériences réalisées dans le contexte de la salle de classe de Langue Maternelle où la lecture récréative s'assume comme contribution à la réalisation de ces objectifs.

Le 1<sup>er</sup> chapitre renvoie aux représentations, aux attentes et aux concepts auxquels nous faisons face actuellement, dans le cadre des pratiques de promotion de la lecture, en recourant, pour une meilleure compréhension, à la littérature publiée récemment sur cette thématique. Ainsi, nous ferons référence aux compétences de l'élève-lecteur, au développement de la compétence de lecture, à la pertinence individuelle et sociale qu'on attribue à cette compétence, à la construction du lecteur et aux contributions de la classe de Langue Maternelle pour le développement de la compétence de lecture.

Le 2<sup>ème</sup> chapitre se centre sur l'étude de cas qui correspond au travail effectué en classe de Langue Maternelle, avec la mise en œuvre d'activités, visant la promotion de la lecture et le développement de la compétence de lecture : le contrat de lecture et la présentation de livres et de lectures. Ainsi, après une présentation sommaire des options méthodologiques qui sous-tendent la recherche réalisée, nous présentons le contexte où nous l'avons réalisée, en faisant une caractérisation des classes choisies pour l'étude et où, dans une phase précédente, nous avons recueilli l'information à partir de l'application d'un questionnaire sur les habitudes et les attentes en ce qui concerne la lecture. Nous exposons, finalement, le traitement et la postérieure analyse des résultats qui a permis l'évaluation de l'efficacité des pratiques de promotion de la lecture et du conséquent développement de la compétence de lecture et la prévision/projection d'une pratique pédagogique plus efficace dans ce domaine.

**Mots-clés :** promotion de la lecture ; compétence de lecture ; construction du lecteur ; École ; professeur de Langue Maternelle ; habitude de lecture ; lecture récréative.

## ÍNDICE

Dedicatória.....	i
Agradecimentos .....	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Resumé.....	v
Índice geral.....	vi
Índice de quadros .....	viii
Índice de gráficos.....	viii
Lista de anexos .....	xi
Epígrafes.....	xii
Introdução.....	1
I – Enquadramento teórico.....	4
1. Promoção da leitura.....	5
1.1. Entre o ideal e o real.....	5
1.2. Competências do aluno-leitor.....	11
2. Desenvolvimento da competência da leitura.....	14
2.1. Relevância individual e social.....	14
2.2. Construção do leitor.....	18
3. Contributos para o desenvolvimento da competência da leitura – a aula de Português como ponto de partida (e de chegada) de diversas leituras.....	23
II - Metodologia e resultados da investigação.....	29
1. Opções metodológicas.....	30
2. Apresentação do contexto de investigação.....	32
2.1. Caracterização da escola.....	32
2.2. População – caracterização das turmas (amostra).....	36

2.2.1. 7º ano – turma B.....	36
2.2.2. 10º ano – turma C.....	38
3. Inquérito por questionário.....	40
3.1.Características do questionário.....	41
3.2. Resultados do questionário.....	43
3.2.1. Universo das turmas de 7º ano (A e B).....	43
3.2.2. Universo das turmas de 10º ano (C e E).....	50
3.2.3. Turma 7º B.....	56
3.2.4. Turma 10ºC.....	63
3.3. Análise de resultados – o dito e o <i>entredito</i> .....	69
4. Descrição das experiências (contratos de leitura e apresentações de leituras)...	75
5. Avaliação das experiências.....	78
6. Algumas conclusões.....	81
6.1. Ler – entre a aproximação e o afastamento; entre o gosto e o desgosto...	81
6.2. A escola e o professor na promoção da leitura.....	83
6.3. Da experiência de investigação à eficácia das estratégias promotoras da leitura.....	85
Conclusões finais.....	90
Referências bibliográficas.....	94
Anexos.....	98



## Índice de quadros

Quadro nº1:	categorização relativa à questão 13 (universo das turmas 7ºano (A e B).....	49
Quadro n.º2:	categorização relativa à questão 13 (universo das turmas de 10º ano (C e E).....	56
Quadro nº3:	categorização relativa à questão 13 (turma 7ºB).....	63

## Índice de gráficos

Gráfico nº1:	universo das turmas de 7º ano (A e B) – «O que é para si ler?».....	43
Gráfico nº2:	universo das turmas de 7º ano (A e B) – «O que costuma ler?».....	43
Gráfico nº3:	universo das turmas de 7º ano (A e B) – «Como escolhe os livros que lê?».....	44
Gráfico nº4:	universo das turmas de 7º ano (A e B) – «Costuma procurar informação sobre livros na Internet?».....	44
Gráfico nº5:	universo das turmas de 7º ano (A e B) – «Que tipo de livros prefere ler?»...	45
Gráfico nº6:	universo das turmas de 7º ano (A e B) – «Com que regularidade lê?».....	45
Gráfico nº7:	universo das turmas de 7º ano (A e B) – «Quantos livros lê por ano?».....	46
Gráfico nº8:	universo das turmas de 7º ano (A e B) – «Qual o título do último livro que leu?».....	46
Gráfico nº9:	universo das turmas de 7º ano (A e B) – «Está a ler algum livro atualmente?»; «Dos que estão a ler, quantos indicam o autor?».....	47
Gráfico nº10:	universo das turmas de 7º ano (A e B) – «Que tipo de jornais costuma ler?»..	47
Gráfico nº11:	universo das turmas de 7º ano (A e B) – «Costuma ler/consultar obras disponíveis em CDRom ou na Internet?».....	47
Gráfico nº12:	universo das turmas de 7º ano (A e B) – «Acha que as aulas de Língua Portuguesa vão mudar os seus hábitos de leitura?».....	48
Gráfico nº13:	universo das turmas de 7º ano (A e B) – «Como pode o/a professor/a de Língua Portuguesa melhorar o seu gosto pela leitura?».....	48
Gráfico nº14:	universo das turmas de 10º ano (C e E) – «O que é para si ler?».....	50

Gráfico nº15:	universo das turmas de 10º ano (C e E) – «O que costuma ler?».....	50
Gráfico nº16:	universo das turmas de 10º ano (C e E) – «Como escolhe os livros que lê?»..	51
Gráfico nº17:	universo das turmas de 10º ano (C e E) – «Costuma procurar informação sobre livros na Internet?».....	51
Gráfico nº18:	universo das turmas de 10º ano (C e E) –«Que tipo de livros prefere ler?»....	51
Gráfico nº19:	universo das turmas de 10º ano (C e E) –«Com que regularidade lê?».....	52
Gráfico nº20:	universo das turmas de 10º ano (C e E) –«Quantos livros lê por ano?».....	52
Gráfico nº21:	universo das turmas de 10º ano (C e E) – «Qual o título do último livro que leu?».....	53
Gráfico nº22:	universo das turmas de 10º ano (C e E) – «Está a ler algum livro atualmente?»; «Dos que estão a ler, quantos indicam o autor?».....	53
Gráfico nº23:	universo das turmas de 10º ano (C e E) – «Que tipo de jornais costuma ler?»	54
Gráfico nº24:	universo das turmas de 10º ano (C e E) – «Costuma ler/consultar obras disponíveis em CDRom ou na Internet?».....	54
Gráfico nº25:	universo das turmas de 10º ano (C e E) – «Acha que as aulas de Português vão ter influência sobre os seus hábitos de leitura?».....	54
Gráfico nº26:	universo das turmas de 10º ano (C e E) – «Como pode o/a professor/a de Português melhorar o seu gosto pela leitura?».....	55
Gráfico nº27:	turma 7º B – «O que é para si ler?».....	56
Gráfico nº28:	turma 7º B – «O que costuma ler?».....	57
Gráfico nº29:	turma 7º B – «Como escolhe os livros que lê?».....	57
Gráfico nº30:	turma 7ºB – «Costuma procurar informação sobre livros na <i>Internet</i> ?».....	58
Gráfico nº31:	turma 7º B – «Que tipo de livros prefere ler?».....	58
Gráfico nº32:	turma 7º B – «Com que regularidade lê?».....	59
Gráfico nº33:	turma 7º B – «Quantos livros lê por ano?».....	59
Gráfico nº34:	turma 7º B – «Qual o título do último livro que leu?».....	60
Gráfico nº35:	turma 7º B – «Está a ler algum livro atualmente?»; «Dos que estão a ler, quantos indicam o autor?».....	60

Gráfico nº36:	turma 7º B – «Que tipo de jornais costuma ler?».....	61
Gráfico nº37:	turma 7º B - «Costuma ler/consultar obras disponíveis em CDRom ou na Internet?».....	61
Gráfico nº38:	turma 7º B – «Acha que as aulas de Língua Portuguesa vão mudar os seus hábitos de leitura?».....	62
Gráfico nº39:	turma 7º B — «Como pode o/a professor/a de Língua Portuguesa melhorar o seu gosto pela leitura?».....	62
Gráfico nº40:	turma 10º C – «O que é para si ler?».....	63
Gráfico nº41:	turma 10º C – «O que costuma ler?».....	64
Gráfico nº42:	turma 10º C – «Como escolhe os livros que lê?».....	64
Gráfico nº43:	turma 10º C – «Costuma procurar informação sobre livros na Internet?».....	65
Gráfico nº44:	turma 10º C – «Que tipo de livros prefere ler?».....	65
Gráfico nº45:	turma 10º C – «Com que regularidade lê?».....	65
Gráfico nº46:	turma 10º C – «Quantos livros lê por ano?».....	66
Gráfico nº47:	turma 10ºC – «Qual o título do último livro que leu?».....	66
Gráfico nº48:	turma 10ºC – «Está a ler algum livro atualmente?»; «Dos que estão a ler, quantos indicam o autor?».....	67
Gráfico nº49:	turma 10ºC – «Que tipo de jornais costuma ler?».....	67
Gráfico nº50:	turma 10ºC – «Costuma ler/consultar obras disponíveis em CDRom ou na Internet?».....	68
Gráfico nº51:	turma 10ºC – «Acha que as aulas de Português vão ter influência sobre os seus hábitos de leitura?».....	68
Gráfico nº52:	turma 10ºC – «Como pode o/a professor/a de Português melhorar o seu gosto pela leitura?».....	69

## **Lista de anexos**

- Anexo nº1: Questionário sobre a leitura (hábitos e expectativas) – 7º ano
- Anexo nº2: Questionário sobre a leitura (hábitos e expectativas) – 10º ano
- Anexo nº3: Contrato de leitura – 7º ano
- Anexo nº4: Contrato de leitura – 10º ano
- Anexo nº5: Lista de títulos – sugestões de leitura – 10º ano
- Anexo nº6: Contrato de leitura – Proposta de atividades – 7º ano
- Anexo nº7: Contrato de leitura – Proposta de atividades – 10º ano
- Anexo nº8: Ficha de registo de leitura – 7ºano
- Anexo nº9: Ficha de registo de leitura – 10ºano
- Anexo nº10: Grelha de controlo – cumprimento do contrato de leitura – 7º ano
- Anexo nº11: Grelha de controlo – cumprimento do contrato de leitura – 10º ano
- Anexo nº12: Grelha de coavaliação das apresentações de leituras – 7º ano
- Anexo nº 13: Grelha de coavaliação das apresentações de leituras – 10º ano
- Anexo nº 14: Registos fotográficos

«A mãe pousou o livro nas mãos do filho.

Que mistério. O rapaz não conseguia imaginar um propósito para o objecto que suportava. Pensou em cheirá-lo, mas a porta do quintal estava aberta, entrava luz, havia muita vida lá fora.» Peixoto (2010:11)

«O leitor e a sua figura são filhos da ideia de liberdade, o seu nascimento é recente, decorre da modernidade. (...) fazer leitores é algo de que a sociedade não pode prescindir, pois o leitor será sempre o construtor da diferença.» Calçada (2009:8)

## Introdução

Ler – começamos pelo verbo - a ação - e não pelo nome – leitura -, já que este sugere algum estatismo e ler é movimento. Assumimos, portanto, essa perspectiva dinâmica e flexível com que encaramos o trabalho que desenvolvemos junto dos alunos, promovendo neles a ação de ler. Neste trabalho, damos conta desse esforço que desenvolvemos há já mais do que duas décadas: aproximar os textos dos nossos jovens alunos para que, depois, estes adquiram autonomia para, se sentirem essa necessidade, deles se afastarem e (re)aproximarem.

De facto, segundo o nosso ponto de vista, ler é aproximação e é distanciamento e este movimento que poderíamos julgar só como pendular, oscilando, interminável e monotonamente, entre essa quase cegueira que resulta da proximidade excessiva e essa outra obliteração da visão que advém da distância excessiva, é, na verdade, diverso, variando constantemente nos desenhos que faz e nos ritmos que adquire.

Confessando-se seduzida pela leitura desde a infância, a autora deste trabalho é professora de Português numa escola secundária com terceiro ciclo da região de Vila Nova de Gaia, encontrando-se a lecionar desde há vinte e sete anos. Assim, há quase três décadas que se confronta com os encantos e as desilusões dos seus alunos em face do ato de ler. E em cada início de ano letivo esta professora questiona-se sobre os melhores percursos para, efetivamente, ajudar as crianças e adolescentes de quem é professora a deixarem-se seduzir e a construírem uma relação sólida com a leitura.

Muitas das nossas crianças e dos nossos adolescentes vivem em contextos adversos ao ato de ler e, por paradoxal que pareça, nem sempre a escola surge como espaço facilitador da ação de ler enquanto exercício de liberdade. Na verdade, logo para começar, a escola impõe modelos e, nomeadamente, na leitura *intensiva* (aquela que os programas de Português designam por analítica e crítica), avança com alguns modelos de análise que, tantas vezes, nós, professores de Português, apresentamos aos nossos alunos e que, em vez de os seduzir para o ato de ler, os pode afastar desse exercício.

Por outro lado, há o esforço empreendido por sucessivas equipas do Ministério da Educação no sentido da promoção da leitura: veja-se por exemplo o *Plano Nacional de Leitura* e o trabalho das bibliotecas escolares de cujas boas intenções não ousamos nem podemos duvidar... Urge, todavia, que se faça uma revisão/atualização regular dessas

listas, para evitar desajustamentos entre as propostas aí feitas e a realidade das necessidades e interesses do público-alvo.

Também é verdade que temos suficiente experiência de vida para saber que “El amor de la lectura, como todos los demás amores, no se puede imponer” (Marina & Válgoma, 2007: 93) e, por isso, nos interrogamos e refletimos sobre as maneiras de aproximar ou reaproximar os livros dos jovens leitores que são os nossos alunos.

Constituem-se, então, como objetivos deste trabalho:

- i) refletir sobre o papel da Escola e, particularmente, sobre a relevância da função do professor de Língua Materna (LM) nas atividades que desenvolve para a promoção do gosto pela leitura e para a criação / consolidação de hábitos de leitura;
- ii) destacar a relevância do desenvolvimento da competência leitora enquanto preparação dos aprendentes para o exercício de uma cidadania informada e ativa;
- iii) demonstrar que a leitura recreativa também pode constituir-se como ponto de partida para a construção de uma relação afetiva e efetiva com a leitura.

O presente trabalho desenvolver-se-á numa estrutura tripartida: um primeiro capítulo de enquadramento teórico, uma segunda parte apresentando a metodologia e os resultados da investigação e, por último, a enunciação de algumas das conclusões a que chegarmos.

No enquadramento teórico, é nosso objetivo, por um lado, balizar os limites do campo de trabalho sobre que nos vamos debruçar e, por outro lado, *iluminar* os caminhos que nos dispomos a percorrer. Assim, começaremos por aludir a diversas realidades e representações relativas aos esforços de promoção da leitura, procurando ainda aferir da distância que separa o ideal da realidade. Passaremos, depois, a reunir, com base no saber construído por várias investigações, aquelas aptidões que se constituem enquanto competências do aluno que desejamos tornar leitor. Já focalizando o desenvolvimento da competência leitora, deter-nos-emos na relevância individual e social que este domínio assume e nos processos de construção do leitor. Por último,

ainda neste primeiro capítulo, enfatizaremos aqueles que podem ser os contributos da aula de Português para atingir este objetivo.

Já no segundo capítulo - metodologia e resultados da investigação – ocupar-nos-emos da apresentação e caracterização do contexto de investigação, referindo também a metodologia adotada. Passaremos depois ao cerne desta segunda parte: a análise dos dados obtidos a partir da aplicação de um questionário e as inferências resultantes dessa análise de conteúdo. Faremos ainda uma breve descrição das atividades realizadas com os alunos no âmbito da promoção da leitura e do desenvolvimento da competência leitora, logo seguida de uma avaliação sumária das mesmas.

Na terceira parte visamos retomar, sintetizando, as dinâmicas de (re)ação que a leitura suscita na escola, no professor e nos aprendentes, apontando percursos a manter ou a renovar para uma maior eficácia nas estratégias que a promovem.



## **I - Enquadramento teórico**

## 1. Promoção da leitura

### 1.1. Entre o ideal e o real

As últimas décadas (particularmente os últimos trinta anos) assistiram a muitos discursos em face do receio da morte do livro, como «consequência fatal da passagem da “civilização de Gutenberg” à da imagem»<sup>1</sup>: escreveram-se muitos textos, realizaram-se muitos debates, gastaram-se muitas palavras... Todavia, contrariando as expectativas mais catastrofistas, livros e leitores continuam aí: uns esperando pelos outros. Interessa-nos pouco se são os primeiros que esperam os segundos ou se é o inverso... Acreditamos que o que prevalece (ou deve prevalecer) é a reciprocidade nesta relação tão pouco acomodada e que está tão longe de ser pacífica...

Idealmente, a escola, os professores e alguns pais (e avós) gostariam que os mais jovens (as suas crianças e os seus adolescentes) lessem mais e, sobretudo, que lessem aqueles textos que foram propositadamente feitos para eles e, ainda, que lessem os clássicos. Alguns destes adultos (professores e pais) até esquecem que, na verdade, também eles não eram leitores regulares quando se encontravam nessas faixas etárias, mas facilmente reconhecemos e até compreendemos esta necessidade de recriar a própria história de vida, idealizando um cenário que, de facto, nunca existiu. Trata-se, afinal, de pacificar a própria consciência, depois de um afastamento e de uma reconciliação que reuniu novamente esses leitores aos livros e, ao mesmo tempo, um modo de se poderem assumir enquanto autoridade e modelo a seguir. O que fazer, então, além de usar o exemplo do passado (que talvez seja somente uma mistificação)?

Quando temos a pretensão de engrossar as hostes dos que querem promover a leitura, implementando práticas de promoção do ato de ler, devemos ter presente essa espécie de *declaração* de «direitos inalienáveis do leitor» que Daniel Pennac, na sua obra *Como um romance*, deixou consignada e que a seguir transcrevemos:

- i) o direito de não ler;
- ii) o direito de saltar páginas;
- iii) o direito de não acabar um livro;
- iv) o direito de reler;
- v) o direito de ler não importa o quê;

---

<sup>1</sup> GFEN (1978). *O Poder de Ler*. Porto: Livraria Civilização Editora

- vi) o direito de amar os «heróis» dos romances;
- vii) o direito de ler não importa onde;
- viii) o direito de saltar de livro em livro;
- ix) o direito de ler em voz alta;
- x) o direito de não falar do que se leu. (Pennac, 2002:157 a 188)

Devemos acrescentar que esta aparente subversão, correspondendo, segundo o senso comum, a uma forma de parodiar os *seriíssimos* direitos do leitor, é depois desenvolvida com um capítulo dedicado a cada um dos direitos e assim se corrigem eventuais leituras equívocas. Logo na secção dedicada ao primeiro deles – o de não ler – Pennac, em tom bem sério (mas nada pomposo), vem lembrar que

No fundo, o dever de educar consiste em ensinar as crianças a ler, iniciando-as na Literatura, em dar-lhes os meios de julgarem correctamente se sentem ou não a «necessidade de livros». Porque, se se pode admitir que alguém rejeite a leitura, é intolerável que seja – ou julgue ser – rejeitado por ela.

Ser excluído dos livros – mesmo daqueles que não fazem falta –, é uma enorme tristeza, uma solidão dentro da solidão. (Pennac, 2002: 161)

Por sua vez, a escritora Ana Maria Machado, na obra *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*, defende o seguinte:

- i) «Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever» e ninguém deve ser obrigado à *ingestão* de quantidades *pantagruélicas* de leitura;
- ii) «[clássico] é livro eterno que não sai de moda»;
- iii) tentativa de criar o gosto pela leitura através da imposição do ato de ler «é maneira infalível de inocular o horror ao livro em qualquer um»;
- iv) «O primeiro contacto com um clássico, na infância e adolescência, não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem-feita e atraente». (Machado, 2002:15)

Evocados estes *mandamentos*, passaremos à análise daquela que tem sido a realidade das práticas e da promoção da leitura em Portugal e, particularmente, no meio escolar.

Assim, estudos como *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise* (2009), aqueles que resultaram do PISA (*Programme for International Student Assessment*) e, ainda, o projeto *A Leitura em Portugal* (2007) vêm confirmar as suspeitas mais negativas que já tínhamos, ainda que deixem entrever alguns sinais

positivos de evolução com que podemos alegrar-nos e, sobretudo, em que devemos apostar para os potenciarmos e, assim, ampliarmos.

Ainda que o primeiro destes estudos se centre nas competências de literacia, consideramos pertinente uma alusão às suas conclusões, já que a capacidade de leitura está incluída nesse domínio e, logo no prefácio deste documento, Scott Murray alerta para o seguinte:

Porém, os recentes investimentos feitos nos ensinos básico e secundário em Portugal parecem não estar a produzir os ganhos necessários em competências de literacia, em parte devido aos resultados comparativamente fracos em competências de literacia de leitura dos alunos no termo da escolaridade obrigatória e também devido à dimensão relativamente reduzida das coortes de indivíduos certificados do secundário e aos baixos níveis de frequência do ensino superior. (...)

Mas, além das medidas tomadas para melhorar a qualidade da escolaridade obrigatória e reduzir a taxa de abandono escolar precoce, devem ser dados passos concretos para criar ambientes ricos em literacia, em casa, no emprego e na comunidade em geral, para que a oferta de competências actualmente existente possa ser utilizada. (Murray, 2009: 11)

Portanto, Murray constata uma situação deficitária - «resultados comparativamente fracos» - e, por isso, lança o apelo a dar «passos concretos» para a criação de ambientes ricos em literacia.

Por sua vez, no estudo *A Leitura em Portugal* (2007), Santos e colaboradores, apesar de também assinalarem que «...os níveis de literacia estão ainda muito pouco desenvolvidos» (2007: 25), constatarem que as crianças e adolescentes afinal leem e até revelam mais hábitos de leitura do que os adultos:

De facto, o perfil dos leitores de livros é marcado pela feminização, juvenilidade e qualificação em termos de recursos educativos, ao passo que o dos leitores de jornais se caracteriza pela acentuada masculinização, especial incidência nos grupos de idade situados entre os 25 e os 54 anos, e entre aqueles que possuem o 3º ciclo do ensino básico ou mais. Quanto aos leitores de revistas, têm em comum com o dos leitores de livros o carácter feminizado, a juvenilidade (embora mais acentuada) mas aproximam-se do dos leitores de jornais pelas qualificações escolares e académicas. (2007: 182)

Neste estudo, os investigadores adiantam ainda ter concluído da existência de uma relação direta (e positiva) entre a escolaridade e as percentagens de inquiridos que referem ler nas categorias que correspondem a níveis de maior exigência da competência leitora:

Esta relação verifica-se também no próprio processo de aprendizagem uma vez que as percentagens de leitores entre os estudantes (com 15 e mais anos) são por norma relativamente elevadas nos vários indicadores trabalhados no presente estudo. (...) Importa ainda assinalar a importância das novas classes médias entre os leitores. (2007: 183)

Finalmente, o estudo PISA lançado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), em 1997, cujo objetivo é o da monitorização regular dos sistemas educativos em termos do desempenho dos alunos, procurando medir a capacidade dos jovens de 15 anos para usarem os conhecimentos, de que são detentores, de forma a enfrentarem os desafios da vida real, inclui nas suas abordagens analíticas a literacia de leitura. Segundo este projeto, esta é definida como «a capacidade do indivíduo para compreender, usar, reflectir sobre e apropriar-se de textos escritos, de forma a alcançar os seus objectivos, desenvolver o próprio conhecimento e potencial e participar na sociedade» (OCDE, 2010). Ora, os resultados obtidos pelos alunos portugueses no âmbito do estudo de 2009 permitiram concluir que «Pela primeira vez desde o início do programa, em 2000, os alunos portugueses atingem pontuações que se situam na média dos desempenhos da OCDE, no domínio da literacia de leitura». (Ferreira, Serrão & Sousa, 2010: 7).

Por conseguinte, torna-se evidente que, ainda que estejamos longe do que seria ideal, vão surgindo sinais que nos movem a uma atitude mais confiante e otimista.

Entretanto, à escala nacional, são bem conhecidos os esforços de promoção da leitura que se traduziram no Programa Nacional de Promoção da Leitura, lançado em 1997, e que foi depois ampliado com o lançamento, em setembro de 2006, do Plano Nacional de Leitura (PNL), cujas iniciativas têm conseguido algum eco nas escolas e, com ênfase particular, nas bibliotecas escolares (BE). Também o circuito das editoras e livrarias soube valer-se deste esforço e, aproveitando esta tendência, começou a lançar no mercado obras constantes das listas divulgadas pelo PNL a preços mais acessíveis. Por sua vez, as escolas enriqueceram os acervos das suas BE com vários exemplares de livros tidos como *indicados* ou *adequados* para crianças e adolescentes, grande parte deles ostentando o logótipo do PNL. Essas listas, que são do domínio público, organizam as sugestões de livros por diferentes faixas etárias, talvez pretendendo, deste modo e bem intencionadamente, facilitar o trabalho dos professores que, nas escolas, já

não precisarão de qualquer leitura (sequer de sobrevoos) para depois as aconselharem/permitirem(?) aos seus alunos.

Se, entretanto, nos debruçarmos sobre o programa de Língua Portuguesa (3º Ciclo) verificamos que o mesmo deixa entrever a sua preocupação com a promoção da leitura. Deste modo, na parte deste documento relativa ao 3º Ciclo, há referências ao «lugar capital» ocupado pelos textos literários, havendo depois uma incursão naquilo que seria o ideal (e desejável), mas que ainda não é realidade generalizada, já que se pressupõe que «Neste ciclo, os alunos possuem já um elenco pessoal de leituras, relacionado quer com os seus interesses pessoais quer com as actividades e leituras escolares realizadas anteriormente» (2009:113). Este documento prevê, assim, a expansão do perfil destes leitores e o aprofundamento das respectivas competências, visando que eles atinjam uma desenvoltura progressiva nas formas de ler e de interpretar textos. Destaque-se que, neste âmbito do desenvolvimento da competência de leitura, esta parte do programa assume expressamente como «resultados esperados» o seguinte:

- Ler de forma fluente, apreendendo o sentido global de textos com diferentes intencionalidades e registos.
- Ler textos de diferentes tipos e em suportes variados para obter informação, organizar o conhecimento ou para aceder a universos no plano do imaginário, adequando as estratégias de leitura às finalidades visadas.
- Posicionar-se criticamente quanto à validade da informação, seleccionando os dados necessários à concretização de tarefas específicas e mobilizando a informação de acordo com os princípios éticos do trabalho intelectual.
- Apreciar textos de diferentes tipos, analisando o modo como a utilização intencional de recursos verbais e não verbais permite alcançar efeitos específicos.
- Posicionar-se enquanto leitor de obras literárias, situando-as em função de grandes marcos temporais e geográfico-culturais e reconhecendo aspectos relevantes da linguagem literária.
- Estabelecer relações entre a experiência pessoal e textos de diferentes épocas e culturas, tomando consciência do modo como as ideias, as experiências e os valores são diferentemente representados e aprofundando a construção de referentes culturais. (2009:116)

Por sua vez, no mesmo domínio da leitura, o programa de Português do Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos) assume explicitamente como finalidades:

- Formar leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária;

- Promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum. (2001:6)

Todavia, muitos educadores e, sobretudo, os professores de Português continuam a identificar, nos grupos de alunos com que interagem, grandes *núcleos críticos* na relação com a leitura e mesmo a total recusa da leitura. Cremos, então, que será legítimo questionarmo-nos sobre os pressupostos presentes nos programas curriculares e sobre a adequação de algumas das obras sugeridas nas listas do PNL. Também acreditamos ter legitimidade para questionar as *restrições* que, ainda que involuntariamente, se nos impõem e, depois, impomos aos nossos alunos quando nos limitamos, nas atividades de leitura que promovemos, às listas ordenadas por faixas etárias que nos são propostas.

De facto, já em 1979, Marc Soriano<sup>2</sup> escrevia sobre a existência de uma «contradição entre as necessidades da adolescência e os tipos de livros que lhe são muitíssimas vezes oferecidos», apontando mesmo as duas formas que essa contradição assumia (e ainda vai assumindo) junto desse público que, para este trabalho, nos interessa particularmente:

1º Rejuvenescimento dos estratos de idade: o repertório que – há menos de trinta anos – era considerado como típico dos adolescentes é cada vez mais tasquinado pelos leitores mais jovens, principalmente pela classe de idade dos onze-doze anos.

2º Indiferenciação do repertório: os adolescentes, sem que abandonem, apesar de tudo, a literatura para a juventude, sentem-se como que constrangidos a encontrar aí prazer. Eles abordam sempre que possível os livros para os adultos ou, muitas vezes ainda, já não lêem. Em suma, a criança apressa-se a fugir sempre que possível à sua infância e os jovens adultos, que acabam de deixar a sua, recusam muitas vezes as leituras que corresponderiam à sua idade e refugiam-se nas leituras de puro divertimento: romances policiais de série, bandas desenhadas atabalhoadas ou fotonovelas. (Soriano, 1979: 41)

Passaram mais de trinta anos sobre a redação destas considerações, mas só podemos concordar com elas, sendo que sabemos que agora o refúgio das «leituras de puro divertimento» se atualizou e corresponde a outros géneros...

Como fazer para ajudar cada um dos nossos alunos a construir-se enquanto leitor ativo, verdadeiramente empenhado e crítico? Esta a questão para que procuramos resposta(s).

---

<sup>2</sup> GFEN (1978). *O Poder de Ler*. Porto: Livraria Civilização Editora

## 1.2. Competências do aluno-leitor

Começamos por indagar sobre as referências à competência da leitura nos programas curriculares. Assim, no programa de Português do Ensino Básico, encontramos a seguinte definição:

Entende-se por *leitura* o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal. (2009:16)

Por sua vez, no programa de Português do Ensino Secundário encontramos as seguintes referências:

No âmbito da leitura, promove-se o acesso a textos de várias tipologias, preferencialmente relacionados com a área de formação ou com o interesse dos alunos, bem como a textos dos domínios transaccional e educativo, que contribuem para a formação da cidadania.

A leitura do texto literário deverá ser estimulada pois contribui decisivamente para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística, e permite acentuar a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua. Nesse sentido, são seleccionados para leitura obrigatória autores/textos de reconhecido mérito literário que garantam o acesso a um capital cultural comum. O convívio com os textos literários acontecerá também quando se puserem em prática contratos de leitura a estabelecer entre professor e alunos. (2001:5)

Considerámos, ainda, as leituras que fizemos neste domínio, nomeadamente de Antão<sup>3</sup> e de Potts<sup>4</sup>, e chegamos àquelas que são, consensualmente, consideradas as duas grandes aptidões de leitura: a compreensão literal, que pressupõe a capacidade de obter informações e ideias explícitas no texto, e a compreensão por dedução, que implica já as capacidades de interpretação e de valorização do que foi lido. O primeiro destes autores apresenta, de uma forma muito simples, uma definição de leitor, onde se insinuam todas as condicionantes desta atividade que é a leitura: «O leitor é, de facto, um mediador que deve saber como ler (através de técnicas de leitura, da sensibilidade e da cultura acumulada), no sentido de poder decifrar o texto-mensagem, atribuindo-lhe determinado significado e relacionando-o com uma multiplicidade de referentes» (Antão, 1997: 26).

---

<sup>3</sup> Antão, Jorge Augusto Silva (1997). *Elogio da Leitura*. Porto: Edições Asa

<sup>4</sup> Potts, John (1979). *Leitura e Leituras nos ensinos primário e secundário*. Lisboa: Livros Horizonte.



Finalmente, detivemo-nos em torno da compreensão na leitura, tal como é objeto de investigação e reflexão em Jocelyne Giasson (1993). No trabalho desta autora destaca-se, antes de mais, o conceito de compreensão na leitura enquanto resultado da interação entre três entidades – o texto, o leitor e o contexto –, o que representa mais um contributo para o enquadramento desta noção numa perspetiva verdadeiramente dinâmica. Na investigação de Giasson, consideramos, ainda, merecedora de relevo a explicitação dos níveis de compreensão literal, inferencial, crítica e criativa, sendo que o primeiro diz respeito a informação explícita, o segundo é relativo a informação implícita, o terceiro é respeitante à avaliação (e, como tal, à produção de juízos de valor) e, finalmente, o último relaciona-se com o estabelecimento de ligações com a própria vida do leitor.

Entretanto, a nossa experiência docente (que inclui diversas incursões em projetos de leitura) diz-nos que são muitos os pré-adolescentes e os adolescentes que revelam dificuldade em atingir níveis de compreensão superiores à compreensão literal, isto é, não apresentam ainda a aptidão de compreensão por dedução.

É assim que nos surge como vital conduzir o aluno no desenvolvimento da sua competência leitora, estimulando a sua abertura aos sentidos do texto que se lhe apresenta, levando-o à interrogação, à reflexão e, finalmente, à assunção de um ponto de vista crítico. Deste modo, só podemos acolher o ponto de vista de Terwagne, Vanhulle e Lafontaine<sup>5</sup> que assinalam ser a leitura um processo eminentemente transacional, implicando movimentos num duplo sentido:

«Elle comporte des moments où le lecteur se met à l'écoute du texte pour en percevoir le sens littéral et faire des inférences qu'il lui suggère. Et il est des moments où il convient que le lecteur lui réponde ou l'interroge de manière personnelle». (Terwagne, Vanhulle e Lafontaine, 2003:19 e 20)

No entanto, apesar das dificuldades que esta tarefa implica, nunca os *ajudantes de fazer leitores* que somos, enquanto professores, poderão querer substituir-se ao leitor singular na relação única que ele estabelece com o livro, tal como é sugerido pelos autores acima citados: «Tout texte, pourvu qu'il ait une certaine densité et un degré élevé d'implicite, offre de multiples transactions à la subjectivité, à l'expérience, aux

---

<sup>5</sup> Terwagne, Serge, Vanhulle, Sabine & Lafontaine, Annette (2003). *Les cercles de lecture*. Bruxelles: De Boeck

connaissances, aux croyances du lecteur» (2003:18). Deste modo, por muito grande que seja a tentação de, em face da indecisão, da passividade ou da resistência, oferecermos as nossas leituras aos alunos devemos resistir-lhe. O caminho será o de persistirmos na orientação destes jovens para a ação de ler, levando a que esta necessidade, porventura adormecida, desperte em cada um deles. Talvez com demasiada frequência, cedemos à tentação de, como, ironicamente, diz Daniel Pennac, em *Como um Romance*, nos assumirmos como «(...) comentadores, intérpretes, analistas, críticos, biógrafos, exegetas das obras que emudecem devido ao piedoso testemunho que damos da sua grandeza. Aprisionada na fortaleza da nossa competência, a palavra dos livros é substituída pela nossa palavra» (Pennac, 2002:102). Deste modo, as nossas palavras «fecham portas» à leitura, quando o que pretendíamos era abri-las de par em par.

Passemos, então, a estimular e planificar os atos de leitura individual em sala de aula, na biblioteca, em casa, preocupando-nos também com os atos de leitura em grupo que, igualmente, requerem planificação e acompanhamento. Além disso, sejam estes atos individuais ou grupais, a discussão após a leitura é absolutamente necessária para esclarecer, aprofundar e partilhar as ideias expressas e a avaliação que cada um faz do que leu.

Na verdade, o que se pretende do aluno-leitor não é mais nem menos do que aquilo que se almeja atingir com qualquer leitor: a aquisição de à-vontade para assumir a posição que lhe seja mais conveniente com cada leitura que faz ou até a liberdade de as assumir a todas simultaneamente, pois

Le lecteur compétent est capable de vivre ces deux positions indépendamment l'une de l'autre: tantôt il lit pour lui-même, pour le plaisir, pour découvrir un texte, un univers, une vision du monde, pour s'évader; tantôt il lit selon des buts fonctionnels et sa lecture lui sert de tremplin pour agir et pour se construire des connaissances. (Terwagne, Vanhulle e Lafontaine, 2003:18)

O aluno que desejamos seja leitor tem que desenvolver a sua competência no domínio da leitura e, logicamente, cabe à escola e ao professor de Português orientá-lo neste processo. Assim, para que ele se torne um leitor efetivamente competente, é necessária a intervenção programada e assídua da escola e, particularmente, do professor de língua materna, procurando dotar o aprendente dos recursos necessários a essa viagem interminável pelo mundo dos livros. Neste domínio, Terwagne, Vanhulle e Lafontaine iluminam um possível percurso a seguir, quando aplicam a definição de

competência, proposta por Linda Allal (1999), à leitura, considerando que esta é uma rede integrada e funcional, formada por componentes cognitivas, afetivas, sociais e sensório-motoras, explicitando e decompondo depois cada uma destas partes:

Composantes cognitivas:

- déclaratives (savoir sur les textes, sur les sujets qu'ils traitent, sur la langue...);
- procédurales (connaître les «stratégies» nécessaires, notamment pour «lire entre les lignes»);
- contextuelles (savoir mobiliser ces connaissances et procédures en situation: par exemple, suivant que l'on devra partager des impressions de lecture ou se servir de textes pour construire des connaissances sur um thème);

Composantes affectives: motivations, attitudes (se positionner en tant que lecteur engagé, notamment dans les processus de discussion);

Composantes sensorimotrices (ou perceptives): coordination (par exemple, l'aisance dans la saisie significative des mots et de leurs relations).

(Terwagne, Vanhulle e Lafontaine, 2003:15)

Tomando como ponto de partida cada um dos conjuntos de componentes desta «rede integrada e funcional», afiguram-se-nos como mais *acessíveis*, porque, tradicionalmente, sob o controlo da escola e do professor de LM, as componentes cognitivas e, neste grupo, as declarativas. Por sua vez, as componentes procedimentais e contextuais suscitam em nós mais dúvidas e mesmo alguma apreensão, já que as mesmas não estão explicitamente previstas nos programas curriculares que devemos gerir, tanto quanto possível respeitando as suas orientações. No entanto, esses são caminhos que também temos de trilhar no acompanhamento dos nossos alunos, se temos como objetivo formar um verdadeiro leitor e não só um consumidor acrítico de livros.

Será, então, no âmbito de cada uma das componentes da competência que é a leitura que teremos que nos mover, trabalhando estes diferentes níveis, se o nosso objetivo é o de a desenvolver em cada um dos aprendentes e potenciais leitores.

## **2. Desenvolvimento da competência da leitura**

### **2.1. Relevância individual e social**

Se a educação é a maneira de os indivíduos se construírem, afirmando a própria individualidade, numa progressiva integração social, também é verdade que a leitura

emerge como contributo facilitador e potenciador dessa afirmação e dessa integração. Como diz Maria de Lourdes Dionísio, em artigo<sup>6</sup> publicado na revista da Associação de Professores de Português, «Hoje, as sociedades ocidentais assentam em economias complexas, com um grande número dos seus cidadãos envolvidos na gestão e movimentação de um capital imaginário e de bens simbólicos, onde a palavra escrita assume uma função quase nuclear» (Dionísio, 2004:68). E continua a articulista referindo que é neste quadro de «economias globalizadas e multimediadas» que o acesso a e o consumo de informação só podem assumir-se como fatores decisivos para o «posicionamento dos sujeitos na estrutura social».

Parece-nos, então, irrefutável a consideração de que a leitura e, consequentemente, o desenvolvimento desta competência são de suma relevância em termos individuais e sociais. De facto, é importante ler porque esse é o melhor meio de nos apoderarmos da linguagem e, sendo humanos, como dizem Marina e Válgoma<sup>7</sup>, a nossa inteligência, o nosso fundo cultural e a nossa convivência são linguísticos.

Cingindo-nos, para já, à esfera do indivíduo, lembramos a leitura de um artigo de Pedro Strecht<sup>8</sup> em que este afirma que

A capacidade de leitura encerra a possibilidade de expansão autónoma do pensamento da criança e do adolescente, obrigando-o a pensar por si, levando-o a campos da comunicação e da expressão que são muito mais latos e, sobretudo, mais críticos e libertadores do que outros de qualidades mais condicionadoras, como são os casos dos videojogos ou da televisão.

Segundo o autor deste artigo, a leitura vem suprir uma das maiores falhas do campo emocional de muitas crianças e adolescentes e que diz respeito à capacidade de simbolizar, permitindo-lhes o desenvolvimento dessa capacidade que, nas suas palavras, acaba por funcionar como «verdadeira almofada protectora dos choques entre as realidades interior e exterior», o que previne o «adoecimento psíquico e também físico». Strecht finaliza o texto destacando o papel fundamental da leitura no equilíbrio afetivo de cada indivíduo, já que propicia a capacidade de estar só e de, nessa solidão, cada um ser capaz de se «organizar». É assim que Strecht destaca o «equilíbrio afectivo» para que o ato de ler contribui, quando põe à prova a capacidade de estar só, colocando o leitor a «escutar-[se] a si mesmo». Deste modo, podemos concluir que a leitura ajuda o

---

<sup>6</sup>Dionísio, Maria de Lourdes (2004). «Literatura e escolarização. A construção do leitor cosmopolita». *Palavras* – Associação de Professores de Português

<sup>7</sup> Marina, José Antonio & Válgoma, Maria de la (2007). *La magia de leer*. Barcelona: DeBolsillo

<sup>8</sup> Strecht, Pedro (2005). *Ler. Pública*

indivíduo na construção da consciência de si mesmo, permitindo-lhe situar-se no mundo (e definir-se) a partir da própria singularidade. Tal como escreveu Sophia de Mello Breyner, «Um verdadeiro livro propõe sempre uma maneira de ser».

Também Umberto Eco assinala a relevância da leitura para o indivíduo quando, na sua obra *Seis Passeios nos Bosques da Ficção*, afirma

Mas todo o passeio num mundo ficcional tem a mesma função que uma brincadeira infantil. As crianças brincam com bonecas, com cavalos de madeira, com legos para se familiarizarem com as leis físicas do universo e com as acções que um dia terão de realizar a sério. Do mesmo modo, ler ficção significa jogar um jogo através do qual conferimos sentido à imensidão de coisas que aconteceram, acontecem ou acontecerão no mundo real. Lendo romances, escapamos à angústia que de nós se apodera quando procuramos dizer algo de verdadeiro sobre o mundo real. (Eco, 1995: 93, 94)

Para além da perspectiva pragmática da leitura presente neste excerto – a leitura enquanto modo de o leitor se familiarizar com acções que, eventualmente, um dia desenvolverá –, o discurso de Umberto Eco indicia que o ato de ler comporta um tempo lúdico e de evasão, essencial ao bem-estar do indivíduo, sendo por isso necessário que figure entre as atividades comuns do quotidiano.

Por outro lado, não podemos deixar de enfatizar que, tal como diz Potts (1979:16)<sup>9</sup>, o objetivo final do processo de leitura é o de proporcionar cultura, o que tem repercussões simultaneamente a nível pessoal, na medida em que se evita a consciência de incapacidade e de fracasso, e a nível social, já que um indivíduo esclarecido e crítico contribui para o exercício da democracia. Sem dúvida, é de valorizar o contributo que o exercício da leitura dá ao desenvolvimento da cidadania, potenciando a participação democrática na sociedade.

Proporcionar cultura, que deveria ser o objectivo final do processo de leitura, tem importância a dois níveis: a nível pessoal, visto que ser incapaz de ler e escrever, no seio de uma sociedade alfabetizada, é ter a consciência de ser incapaz e fracassado; a nível da sociedade, por constituir um complemento necessário da nossa sociedade democrática.

Desta forma, facilmente chegamos à relevância social da leitura. Primeiro, todos sabemos que atualmente chega a ser difícil imaginar o que será viver na nossa sociedade sendo analfabeto, e, por conseguinte, incapaz de ler, mas, paradoxalmente, habituámo-nos a conviver com um número significativo daqueles que, tendo frequentado a escola,

---

<sup>9</sup> Potts, John (1979). *Leitura e Leituras nos ensinos primário e secundário*. Lisboa: Livros Horizonte.

tendo aprendido a ler e a escrever, raramente ou nunca leram um livro do princípio até ao fim, não tendo em casa outros livros que não os manuais escolares dos filhos... Estamos então perante indivíduos que, depois de terem conseguido dominar os conhecimentos básicos necessários à leitura, foram abandonados à sua sorte, sem que houvesse o cuidado de desenvolver esses conhecimentos de modo a permitir-lhes uma efetiva proficiência na leitura. Ora, já em 1960, Jeffreys alertava para os perigos daquilo que Potts designa por «semialfabetismo»:

A ... razão para o domínio sem precedentes sobre o espírito humano reside na extrema susceptibilidade do material humano exposto à propaganda e à publicidade. A vítima mais receptiva é o semieducado (uma pessoa culta está de sobreaviso e a que não recebeu qualquer tipo de educação está relativamente imune); e nunca no passado houve tantas pessoas semieducadas – pessoas suficientemente instruídas para se lhes captar a atenção, mas não suficientemente educadas para poderem compreender que estão a ser manipuladas.

(Jeffreys, 1960 cit. em Potts, 1979:15e16)

Não deixa de ser surpreendente a extrema atualidade deste discurso, parecendo mesmo que o devir – esta realidade que nos é presente – lha sublinhou a traço bem grosso. Atualmente, são muitos os adolescentes e mesmo os adultos que cabem nesta categoria dos «semieducados» e que, no seio de uma sociedade tecnológica e da informação, são seres completamente indefesos ou muito fragilizados e, por isso, manipulados.

A este propósito, não podemos deixar de evocar aquilo para que Maria de Lourdes Dionísio chama a atenção (art. cit., 2004: 68): a necessidade de interpelar as finalidades da formação de leitores, procurando indagar, por exemplo, sobre o projeto social subjacente às campanhas de promoção de leitura ou às reorganizações dos currículos oficiais. Neste texto, a autora faz uma exploração, muito pertinente, dos motivos que subjazem aos projetos sociais e políticos para a formação do leitor, lembrando que estes podem apenas visar o treino dos indivíduos para fazerem coisas com as palavras, rápida, fluente e eficazmente ou, contrariamente, dotá-los da capacidade de se tornarem questionadores das realidades à sua volta, participando ativamente na mudança social e compreendendo a sociedade e a cultura em que se integram; aponta ainda um outro motivo bem plausível e que se associa ao primeiro: a potenciação dos indivíduos como consumidores globais, neste caso concreto da indústria dos livros. Logicamente, a autora conclui que estes diferentes projetos terão consequências nas formas escolares

que cada um deles tenderá a assumir: práticas de leitura «estritamente operativas ou culturais ou críticas».

Não nos parece que a opção deva ser a das práticas «estritamente operativas», pois, assim, estaremos a formar meros «consumidores de histórias» - em certa medida, os «semialfabetizados» de que Potts falava - , cujo envolvimento(?)<sup>10</sup> será acrítico (Lankshear & Knobel ,1998, cit. em Dionísio, 2004: 68) .

Assim, a partir do exposto até ao momento, só podemos situar-nos na perspectiva de que o ato de ler assume a dignidade plena (e, por conseguinte, a relevância máxima) quando vai além das dimensões operativas, quando ultrapassa a literacia funcional, ocupando de pleno direito o lugar que é seu numa dimensão cultural mais ampla, pois «o indivíduo letrado é alguém que sabe que há mais do que uma versão do mundo disponível e que o que lê ou que é dado a ler representa tanto uma selecção como uma abstracção de um contexto mais vasto» (Green, 1988, citado em Dionísio, 2004:69).

## **2.2. Construção do leitor**

Para iniciarmos a abordagem deste ponto, procedemos a uma pesquisa visando descobrir aquilo que a investigação já produziu sobre a aprendizagem da leitura. Assim, a propósito desta aprendizagem, enquanto processo de descodificação do código escrito, constatámos que Fátima Sequeira alude à teoria construtivista, declarando que esta «...sugere que o conhecimento é adquirido através de um processo construtivo interno e não através dum processo aditivo exterior» (Sequeira, 1989:69) e, mais adiante, neste estudo que citamos, afirma que este «modelo construtivista» é aplicável à leitura. Ora, segundo o nosso ponto de vista, esta é a perspectiva que consideramos dever ser adotada no processo de construção do leitor, mesmo quando este já é capaz de descodificar o código escrito e pode aventurar-se por textos mais extensos e *intensos*, já que, na nossa opinião, a mesma se aplica (e explica) ao processo por que o leitor se constrói. De facto, perante um qualquer texto, o aprendente-leitor fará uma previsão do seu significado, fará perguntas sobre o texto e encontrará respostas, mais ou menos rapidamente, usando, como diz a investigadora, «...da sua experiência cultural de modo a eliminar incertezas e improbabilidades» (Sequeira, 1989:73). Neste percurso de construção do

---

<sup>10</sup> Cremos que a palavra envolvimento não será a adequada, pois, na verdade, se a atitude é acrítica não há legitimidade para o emprego do conceito aí implícito.

leitor, acolhemos igualmente os «passos» que também Sequeira, ainda seguindo a perspectiva construtivista, indica: «1) o leitor depara-se com um conflito que vai alterar as suas estruturas cognitivas; 2) o leitor formula uma hipótese e testa-a (por comparação e “feedback” ); 3) o leitor confirma ou rejeita a modificação das estruturas cognitivas» (Sequeira, 1989:74). Na verdade, e parafraseando Sequeira, o ato de ler provocará no aprendente-leitor um «conflito», um desequilíbrio e, para se reequilibrar, este terá que proceder a algumas modificações nos seus esquemas cognitivos, recuperando então o equilíbrio, agora diferente do inicial porque já enriquecido pela teia de relações entretanto estabelecidas.

Confirmamos a razoabilidade do ponto de vista que acima defendemos quando, consultando o dicionário, lemos que *construir* é dispor metodicamente as partes de um todo; ler é, portanto, organizar e, com este ato, edificar. Aplicando este conceito ao leitor (e ao processo da sua construção), deparamo-nos com uma entidade que se constitui simultaneamente como sujeito e objeto. Se o tomarmos como sujeito, é ele que age e reage, enquanto se o visarmos enquanto objeto será sobre ele, leitor ainda potencial ou já atual, que se age (ele sofre uma ação) para chegar ao *edificado*. Esta reflexão só pode desembocar na plena assunção do «fundamento de que todo o aluno é criador de pensamento e de criatividade, não é recipiente de conteúdos» (Baptista, 2002: cap. 4). Claro que para esta conceção do aluno-criador muito terão contribuído os estudos derivados da *Estética da Recepção*, já que este aprendente/leitor, como muito bem diz Baptista, «deixa de ser figura inexistente do facto literário, (...), passando-se de uma *poesis* para uma *aesthesis*, que o mesmo é dizer da produção para a recepção da obra, na esteira da *aesthesis* grega e da estética kantiana» (Baptista, 2002: cap. 4). É assim que, no ato de recepção, o aluno-leitor passa a ver-se como produtor de sentidos, também ele construtor do livro que está a ler.

Ora sendo uma evidência que o leitor se constrói através da leitura, pois é o exercício regular e profícuo do ato de ler que justifica a atribuição deste estatuto a alguém, também é evidente que ninguém nasce leitor e que se torna necessária uma educação para a leitura.



Será também tida como razoável a asserção de que a Escola tem um papel relevante neste tipo de educação<sup>11</sup>, pois cabe-lhe, antes de mais, ensinar a ler e, depois, estimular a leitura em si mesma, indo ao encontro dos gostos pessoais do aluno e fomentando o prazer de ler.

Todavia, educar para a leitura é mais do que ensinar a ler, isto é, vai muito além da decifração de cadeias grafemáticas, ultrapassa em muito a mera descodificação. Estando cientes do teor desta asserção, não podemos partir do princípio de que os pré-adolescentes de 12/13 anos ou os adolescentes de 15/16 anos, que integram as nossas turmas, são já potenciais leitores dotados de todos os instrumentos necessários para a abordagem de todos os textos que lhes são propostos. Sobretudo, devemos ter a consciência de que, contrariando o pressuposto, implícito ou explícito, dos programas de Português do 3ºCiclo e do Ensino Secundário, um número considerável dos nossos alunos não possui ainda «um elenco pessoal de leituras», como se afirma no programa de Português do Ensino Básico (2009:113). Ora, tal como ninguém vai jardinar de mãos nuas, sem sequer dispor de um ancinho, que ajude a arranhar a superfície da terra, também não será razoável abandonar os nossos jovens alunos perante os textos, completamente despojados de quaisquer instrumentos que lhes permitirão *arar* esse terreno e ir além da abordagem superficial do mesmo.

Assim, há que prever em qualquer proposta/projeto de leitura que, na interação entre texto e leitor, a compreensão do texto a ler pressupõe, primeiramente, a apreensão do seu significado estrito, o que envolve o conhecimento do código linguístico, o funcionamento textual e intertextual. Depois, há que considerar a integração operada pelo leitor dessa informação básica nos próprios (e prévios) esquemas concetuais, o que o conduzirá, em seguida, à elaboração de uma representação individual, já enformada pelos seus conhecimentos/vivências. De forma muito pragmática, Assunção e Rei consideram que para que a leitura seja «compreensiva» deve resultar em:

- Extração da informação relevante – discriminação da mensagem fundamental em função da finalidade do acto de leitura;
- Transferência – novos conhecimentos que ajudam, muitas vezes, a aperfeiçoar e completar os já existentes;

---

<sup>11</sup> O próprio poder político reconhece a relevância deste papel quando preconiza a articulação do Plano Nacional de Leitura com a Escola, sugerindo atividades a desenvolver no seu seio.

- Recuperação – a nova informação deverá ficar disponível para que possa ser recuperada sempre que necessário;
  - Inferência – a partir do texto, infere-se, extraem-se consequências, deduzem-se as mensagens que não são claramente explícitas;
  - Atitude crítica – que pressupõe uma leitura reflexiva, de tal modo que o texto não tenha uma aceitação imediata;
  - Criatividade – durante o acto de leitura o pensamento activa-se e reage perante as mensagens, estabelecendo relações, digressões, etc., que enriquecem e personalizam a mensagem..
- (1999: 25 e 26)

Isto mesmo é lembrado nos programas de Português, quando aí se assinala que à interação texto / leitor subjazem processos cognitivos de natureza diversa, uma vez que o texto é uma rede complexa de pressupostos (referenciais, semânticos, pragmáticos) e será necessário assegurarmo-nos da existência de quadros comuns de referência, sob pena de se limitar a compreensão, a prospeção e a avaliação do texto por parte do leitor. Esquecermos ou menosprezarmos algum destes pressupostos poderá conduzir a uma experiência de fracasso, com consequências que podem ser irremediavelmente nefastas para o processo de construção do aprendente enquanto leitor.

Creemos que será necessária, ainda, a implicação dos professores das várias disciplinas de modo a que, também estes, não só contribuam para o desenvolvimento da capacidade de leitura funcional dos estudantes, mas que se disponham a investir na orientação dos alunos relativamente à leitura recreativa. Na verdade, também este tipo de leitura pode ser contributo para a motivação e consolidação de assuntos que estão a ser objeto de estudo nesta ou naquela disciplina: vejam-se as diversas (e boas) biografias de cientistas, os romances históricos e a ficção científica, entre outros.

Claro que, antes de mais, se impõe uma questão: o que fazer para despertar em alguém o desejo de ler? A primeira resposta que se nos desenha no espírito é a de que devemos falar sobre os livros e sobre a leitura e a segunda é a de que devemos dar o exemplo, isto é, devemos proporcionar aos que pretendemos seduzir para a leitura exemplos/modelos de bons leitores, a começar por nós, pais e professores. Mas, entretanto, também já se tornou habitual ouvirmos (e ouvirmo-nos) o lamento: «Porque é que ele(a) não lê, se sempre me viu ler?!». Obviamente, não devemos desistir da nossa arte de sedução, pois talvez ainda não tenha chegado o momento ... Como diz Pennac, o aprendiz de leitor não tem que manter um ritmo uniforme: pode ter «acelerações e

regressões bruscas, períodos de bulimia e longas sestas digestivas, sede de progredir e medo de decepcionar» (op. cit., 2002: 52) e, por isso, há que respeitar essas oscilações de ritmo.

Esmiuçando agora cada uma das possibilidades que se abrem nas respostas apresentadas no parágrafo anterior, começaremos por nos deter na primeira – o falar sobre os livros e a leitura –, sendo que, imediatamente, esta é geradora de uma outra pergunta: como falar sobre a leitura? Segundo Marina e Válgoma, há que «hablar con pasión», porque «Es difícil resistirse a una persona que habla con entusiasmo de sus aficiones, porque confiere colorido a cosas que sin esse ánimo serían grisáceas, y todos deseamos salir de la grisura» (2007:80). Depois, há que assumir o papel de modelo a seguir, não porque se pretenda que as crianças e adolescentes se tornem leitores eficazes dos mesmos livros que nós lemos, mas sim que os nossos comportamentos leitores as desafiem, abandonando alguns dos seus preconceitos, a aventurar-se fora das suas *zonas de conforto*: a leitura da banda desenhada ainda muito *primária* dos seus primeiros anos de escola, a leitura *light* do romance da moda ou, mesmo, a total recusa de qualquer leitura que não a dos livros escolares. Este será, então, um ponto de partida nesta educação para a leitura.

E se, mesmo assim, as resistências se mantêm? Aqui, poderemos ter em consideração, de forma mais ampla, a «educación de las ganas» (Marina e Válgoma, 2007: 82), com recurso a vários «hechizos». Trata-se, portanto, de assumirmos o nosso papel na educação da vontade que, segundo os autores citados, se faz não só com o falar de modo apaixonado ou com o exemplo, mas que também passa pela recompensa, pela criação de hábitos, enquanto produtores de desejos, pela mudança do sistema de crenças (e de preconceitos) relativamente à atividade leitora e ainda por aquilo a que os autores chamam «allanar los caminos», isto é, diminuir/esbater o carácter penoso que a tarefa de ler pode assumir.

A meta a atingir será a de conseguir a ação de ler sem que seja necessário invocar, de forma autoritária (e antipática), o dever de o fazer. Em vez da imposição, optemos pelo convite, esperando que seja aceite de bom grado, com prazer. Ora isto implica a existência de motivação e esta não surge inopinadamente, não nasce do nada, nem é tão vaga como o vago desejo... Aliás, também Marina e Válgoma fazem questão de estabelecer a distinção entre desejo e motivação, lembrando que, frequentemente, o

primeiro não conduz a qualquer ação, enquanto a segunda tem mais probabilidades de influir num comportamento (ou de o provocar) devido aos vários fatores, bem palpáveis, que a constituem: a importância da recompensa esperada; a confiança em conseguir atingir o objetivo; a consideração do esforço necessário para atingir o objetivo, entre outros. Por conseguinte, há que providenciar no sentido de criar e reunir estes fatores de modo a provocar/potenciar a motivação.

### **3. Contributos para o desenvolvimento da competência de leitura – a aula de Português como ponto de partida (e de chegada) de diversas leituras**

A partir da consulta do programa de Português do Ensino Secundário, concluímos da existência nele de uma preocupação efetiva com o desenvolvimento da competência de leitura (aliás, como seria expectável). Aí reconhecemos a intenção de, nos professores de Português, induzir a reflexão (e a ação) sobre os modos de operacionalizar esse desenvolvimento. Aí se diz que

A leitura em contexto escolar exige, assim, práticas diversificadas segundo o tipo de texto, a situação ou o objectivo perseguido, podendo, por isso, admitir estratégias pessoais mais consentâneas com o sucesso individual dos membros da comunidade de leitores. Cabe ao professor gerir as respostas individuais à leitura, de forma a torná-la mais activa e eficaz, através de uma discussão capaz de transformar a comunidade de leitores, a qual se insere numa comunidade de cidadãos culturalmente informados e bem formados. (2001:23)

Efetivamente, nas aulas de Português há flexibilidade para o desenvolvimento de vários tipos de leitura – da leitura *impressionista* a formas mais elaboradas, analíticas e críticas –, pois não interessa que o aluno detenha uma forma padronizada de leitura e que a use sistematicamente. Interessa, isso sim, que ele leia, recorrendo a um leque diversificado de abordagens, não só em conformidade com os propósitos e perspetivas da Escola e do professor, mas, também, consoante os propósitos e as perspetivas pessoais. Assim, a perspetiva a privilegiar será sempre a de uma grande abertura, tornando o aprendente apto a questionar, a duvidar, a pôr em causa o que lhe é veiculado pelos textos, (re)construindo sentidos. Não se trata só de torná-lo apto a aceitar uma versão, mas de o predispor a outras versões e, até, à subversão.

Ainda no programa de Português do Ensino Secundário, somos informados de que à Escola compete promover as seguintes modalidades de leitura: «leitura funcional – pesquisa de dados e informações para solucionar um problema específico; leitura

analítica e crítica – construção pormenorizada da significação do texto, visando a capacidade de análises críticas autónomas; leitura recreativa – fruição estética e pessoal dos textos». (2001:24)

Estas diferentes modalidades de leitura – preexistentes à escola e capazes de lhe sobreviver – confluem nas aulas de LM, daí emergindo diferentes atividades leitoras. É assim que no âmbito da leitura funcional, que, como sabemos, responde às necessidades do quotidiano, se privilegia o pragmatismo, a utilidade imediata, não indo a atividade leitora além do esforço da compreensão literal. Já no domínio da leitura informativa, onnipresente na escola<sup>12</sup>, insinua-se uma perspetiva *mediata* e o apelo a uma postura analítica e crítica<sup>13</sup>. Finalmente, relativamente à leitura recreativa, que também pode abranger a leitura literária, sabemos bem que, como dizem Martins e Viana (2009:12), «nem sempre o lazer e a busca de fruição estética passam pela procura da Literatura» e será, então, também nessa esfera, que as aulas de LM deverão ter um papel relevante a desempenhar.

Sabemos que, seja qual for a modalidade ou estratégia escolhidas para abordar um texto, o que importa é fazer do aluno um leitor ativo, tornando-o capaz de selecionar informação, formular hipóteses, construir sentidos, mobilizando referências culturais diversas, comparar/confrontar textos lidos, tornando-se progressivamente mais competente como leitor.

Como já referido, também compete à escola a promoção da modalidade de leitura recreativa e, por conseguinte, nas aulas de Português do 3º ciclo e do Ensino Secundário tem de haver espaço para ela e, por paradoxal que pareça, esta, ainda que recreativa, tem de ser levada a sério na escola por professores, alunos e encarregados de educação. De modo algum, pode ser encarada como «parente pobre» da leitura funcional ou da leitura analítica e crítica (que a subsidia). Cumpre-nos confessar que, pela nossa experiência, é assim que é encarada por alguns alunos, encarregados de educação e até por professores e que tal acontece, com alguma frequência, sobretudo nos anos de escolaridade do 3º Ciclo e do Ensino Secundário sujeitos a exames finais (9º e 12º ano). Há, de facto,

---

<sup>12</sup> A leitura dos manuais escolares das várias disciplinas; a pesquisa/leitura de informação em suporte digital; etc.

<sup>13</sup> Por exemplo, quando sugerimos aos nossos alunos uma pesquisa sobre um determinado tema, contamos já com o exercício da sua capacidade de tratamento e seleção da informação.

quem, imbuído de perspectivas utilitaristas, veja o tempo que lhe é dedicado como desperdício. Já em 1979, Potts lamentava

É uma pena que a leitura recreativa não seja levada mais a sério a nível da escola secundária. Mesmo quando se inclui a literatura perde-se bastante do seu interesse, dada a necessidade de a estudar para exame. Qualquer que seja a sobrecarga imposta pelo *curriculum*, haverá sempre tempo para o prazer de ler, tempo para despender na biblioteca e tempo para discutir sobre livros. (Potts, 1979: 79 e 80)

Vinte anos depois, Assunção e Rei abordavam novamente a questão do(s) estatuto(s) da(s) leitura(s) no sistema educativo:

Relativamente à leitura, o sistema educativo põe a tónica na aprendizagem das técnicas; no ensino básico e no ensino secundário, a leitura é sobretudo um meio para conhecer obras e autores, aprender a interpretar e estudar as estruturas linguísticas. A escola não valoriza a leitura em si mesma e impõe as “suas” leituras, sem procurar uma articulação com os gostos pessoais dos alunos, que, naturalmente competiria desenvolver e transformar. Estabelece-se, então, um divórcio entre leitura-estudo e leitura-prazer, ou seja, entre saber e prazer explicitados desse modo como dimensões opostas e inconciliáveis. (Assunção & Rei com a colaboração de Acompanhantes Locais do Projeto FALAR, 1999: 10)

Claro que de modo algum podemos perfilhar a conceção de livro e de leitura enquanto meros instrumento e meio de acesso ao saber, perspectiva que Assunção e Rei também rejeitam.

Verificamos, todavia, que, ao nível dos serviços que tutelam o sistema educativo, terá havido uma mudança dos paradigmas relativos ao modo de encarar a leitura na escola. Na verdade, no programa de Português do Ensino Secundário atualmente em vigor<sup>14</sup>, surge explicitamente a proposta de «criação de um espaço dedicado à leitura recreativa de textos de reconhecido mérito literário, de autores maioritariamente contemporâneos, das literaturas nacional e universal, capazes de transformar os alunos em leitores mais assíduos, quer ao longo do percurso escolar, quer ao longo da vida» (2001:25). Sublinhe-se, no entanto, que esta é uma proposta e, como tal, não vincula nenhum professor a pô-la em prática, havendo escolas onde este tipo de atividades se desenvolvem e outras onde tal não acontece. A não adesão de alguns professores e escolas a estes projetos de leitura decorre, muitas vezes, da consciência da extensão dos programas, sendo verdade que o desenvolvimento ponderado e consequente de qualquer

---

<sup>14</sup> A secção relativa ao 10º ano foi homologada em 2001, sendo que as restantes (relativas ao 11º e 12º anos) foram objeto de homologação em 2002.

projeto deste tipo implica dispêndio de tempo letivo. De facto, não podemos pedir aos alunos que eles invistam parte do seu tempo livre em leituras a que, depois, não damos espaço nem valorizamos devidamente em situação de aula.

O estabelecimento de um contrato de leitura poderá então corresponder a esse *espaço-tempo* de aula destinado à partilha de leituras e à criação de sentidos e de (com)sentidos. Esta é, aliás, uma possibilidade que se encontra consignada no documento programático do Ensino Secundário, ainda que, e sublinhamos, seja só uma sugestão a que as escolas e os professores de Português podem ou não aderir.

Quando se verifica a adesão a esta atividade, há que a estruturar, prevendo os direitos e deveres de cada uma das partes. Assim, em qualquer contrato de leitura caberá às partes envolvidas – professor e aluno – o estabelecimento das regras fundamentais para a gestão da leitura individual<sup>15</sup>, procurando fatores de motivação para que esta aconteça. Na redação/formalização destes contratos de leitura, prever-se-á a apresentação das leituras que se fizeram e estes momentos, serão, privilegiadamente, um modo de estimular o ato de ler, já que os adolescentes precisam da aprovação dos seus pares e desenvolver uma atividade que também os outros desenvolvem, para depois interagir com eles, é uma forma de identificação com o grupo, um modo de alcançarem a sensação de pertença. Por outro lado, esta é uma maneira eficaz de fazer convergir nas aulas de Português diversas leituras, dando visibilidade a escritores, a livros e a leitores. Neste âmbito, o professor deverá assumir-se como facilitador da prática de leitura, procurando, sempre, suscitar respostas por parte dos leitores durante e após a leitura desses textos. Seguindo o proposto no programa,

«Estas respostas poderão traduzir-se, por exemplo, nas seguintes atividades: apresentação oral dos textos lidos à turma, elaboração de fichas de leitura e fichas biobibliográficas de autores, bases de dados de personagens, propostas de temas para debates em aula, elaboração de ficheiros temáticos.» (2001:25)

Claro que o estabelecimento e desenvolvimento de um projeto deste tipo implica uma negociação para que as duas partes cheguem a um acordo e subscrevam o contrato sem que nenhuma delas se sinta coagida a fazê-lo. E quando nos pronunciamos sobre esta necessidade de negociação estamos a lembrar-nos especificamente dos nossos

---

<sup>15</sup> Para além da leitura individual, o contrato pode estabelecer atividades de leitura comuns a grupos de alunos que manifestem interesse por um mesmo texto.

alunos do Ensino Secundário, já que recordamos também que, a propósito dos adolescentes e dirigindo-se aos professores, Marina e Válgoma alertam: «Tropezais con una misión imposible: obligar a leer y hacer amar la imposición.» (2007: 143). Há que, efetivamente, ter em atenção este dilema com que os professores de Língua Materna tantas vezes se confrontam: obrigar a ler ou fazer amar a leitura? Não se impõe o amor, diremos, subscrevendo plenamente a asserção de Pennac quando este declara que «O verbo ler não suporta o imperativo» e que esta é uma aversão compartilhada com o verbo amar (Pennac, 2002: 11).

Por conseguinte, o percurso de promoção da leitura nas aulas de Português deve ser feito usando de uma grande abertura, de uma grande tolerância que, todavia, não queremos confundir com laxismo. Advogamos mesmo a tolerância relativamente a certas leituras que os nossos alunos se dispõem a encetar: banda desenhada, contos breves, crónicas, divulgação científica para principiantes, certos romances que consideramos demasiado *light* ou que são mesmo *maus* romances<sup>16</sup>... Aliás, Pennac declara que, frequentemente, são estes que primeiro se encontram e que, mais tarde, se alterna a leitura dos *bons* e dos *maus* romances... Isto até chegar o momento de nós, leitores, «...exigirmos ao romance mais do que a satisfação imediata e exclusiva das nossas *sensações*» (2002: 173). Cremos que essas leituras são certamente preferíveis à total ausência de leitura e poderão constituir-se enquanto princípio de um caminho que se fará, depois, com outras leituras. Por outro lado, essas sugestões que nos disporemos a aceitar poderão servir-nos de «moeda de troca» para que também eles, os nossos jovens alunos, sejam tolerantes com as nossas indicações (bem diferentes daquelas que são da sua exclusiva iniciativa e que atrás citámos...).

Temos ainda de estar conscientes de que «Es muy difícil atraer a la lectura a través de los clásicos, creadores fascinantes, pero con frecuencia lejanos.» (Marina e Válgoma, 2007: 143)... A partir desta constatação, poderemos justificar (e aceitar) que uma primeira abordagem aos clássicos se faça a partir das versões atualizadas,

---

<sup>16</sup> Daniel Pennac faz, de modo muito pertinente, a caracterização destes «*maus* romances», a que também chama «literatura industrial», considerando que

(...) não resultam da criação, mas da reprodução de «formas» pré-estabelecidas, porque se dedicam à simplificação (isto é, à mentira), quando o romance é a arte da verdade (ou seja, da complexidade), porque ao lisonjear os nossos automatismos, adormecem a nossa curiosidade, e sobretudo porque o autor *não está lá*, nem a realidade que ele pretende descrever-nos. (202: 172)



cuidadosamente reescritas (ou será recriadas?) por escritores contemporâneos. Não será essa a melhor forma de suscitar o desejo de ler o original?!

Ana Maria Machado, na obra já citada *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*, também reflete sobre os efeitos negativos que a imposição da leitura de alguns clássicos pode ter nos leitores que a escola está a ajudar a construir. Esta autora defende explicitamente a posição de abordar a leitura de uma obra como *Os Lusíadas* de Luís de Camões a partir das adaptações que estão disponíveis:

Existem, porém, algumas adaptações bem-feitas do enredo, apenas recontado em suas peripécias, naufrágios, enfrentamento de tempestades, encontros misteriosos e histórias de amor. E aí a gente descobre que pode ser muito interessante e empolgante. Vale a pena dar uma olhada. Se mais adiante, um dia, o leitor quiser dar uma olhada no original – nem que seja para ler apenas alguns episódios – já tem uma visão geral da obra. (2002:59)

Se ler bem, como sublinha Ana Maria Machado, «é ficar mais tolerante e mais humilde, aceitar a diversidade, dispor-se a tolerar a divergência», então nós, *pedagogos*, que queremos ensinar a ler bem, devemos ser os primeiros a revelar-nos tolerantes e humildes, aceitando a diversidade e convivendo pacificamente com a divergência.

## **II - Metodologia e resultados da investigação**

## 1. Opções metodológicas

Quando partimos para este trabalho, movia-nos o desejo de investigar, no âmbito do nosso campo de ação (e neste continuando a investir fortemente), ao mesmo tempo que aspirávamos a que a investigação a desenvolver servisse para melhorar as nossas práticas, neste caso, no domínio da promoção da leitura e do desenvolvimento da competência leitora nos nossos alunos. Assim, sentimo-nos legitimados a uma integração nesse quadro metodológico que se designa por investigação-ação, cujos fundadores foram John Dewey e Kurt Lewin.

De facto, enquanto professores, reconhecemo-nos inteiramente na conceção de Dewey, referida por Oliveira-Formosinho e Formosinho (no prefácio da obra *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*), que vê o docente «... não como um mero artesão ou como um técnico da transmissão, mas como dispendo de agência reflexiva que em comunidade recria a escola ao serviço da democracia» (Máximo-Esteves, 2008: 9).

Como o nome indica, a investigação-ação é uma metodologia que tem o duplo objetivo de ação e investigação, visando-se a obtenção de resultados em ambas as vertentes. Portanto, o cerne deste quadro metodológico é a reflexão sobre a ação a partir da última. Para melhor definirmos este processo, socorremo-nos de James Mckernan (Mckernan, 1998 cit. em Máximo-Esteves, 2008:20):

Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção – incluindo a testagem de hipóteses para aplicação da ação ao problema. (...) Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.

Foi assim, no âmbito deste enquadramento metodológico, que assumimos como objetivos a melhoria das práticas de promoção da leitura e de desenvolvimento da competência de leitura junto dos nossos alunos, enquanto, simultaneamente, procurávamos aumentar a nossa compreensão acerca desta problemática.

Por outro lado, cumpre-nos esclarecer que encaramos o trabalho realizado como um estudo de caso, em que assumimos uma abordagem que privilegia as metodologias qualitativas, já que nos pareceu serem estas as mais adequadas para uma investigação-ação que queríamos que fosse eminentemente dinâmica e flexível, tal como é

caracterizada por Máximo-Esteves (2008: 82): «A investigação-acção, à semelhança da investigação qualitativa, em cujas propostas se apoia, é um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo».

De qualquer modo, esta opção de privilegiar a investigação qualitativa foi fortemente condicionada pelo contexto em que nos situamos e onde pretendíamos investigar – o meio escolar no qual estamos integrados – e pela diversidade de dados de que poderíamos dispor. Assim, neste estudo, adotámos a *análise de conteúdo*, tomando-a na aceção que lhe é dada por Esteves (2006: 107): «conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida».

Ainda assim, devemos referir que também não prescindimos totalmente do recurso à análise de dados quantitativos, sendo tal suscitado pelo acervo de informação conseguida a partir da aplicação de questionários junto dos nossos alunos. Com efeito, estes dados exigiam um tratamento de natureza quantitativa que permitisse chegar à determinação de valores percentuais suscetíveis de posterior análise.

Na análise de conteúdo a que procederemos serão objeto de análise dados que, segundo um especialista em métodos de pesquisa em educação (Van der Maren, 1995 cit. em Esteves, 2006: 107), se integram em duas tipologias distintas:

- *dados invocados* pelo investigador (isto é, traços de fenómenos que existem independentemente da sua acção) como dados de observação directa registados em protocolos, notas de campo, documentos de arquivo, peças de legislação, artigos de jornal, livros ou partes de livros, biografias, etc.;

- *dados suscitados* pelo investigador, como sejam protocolos de entrevistas semidirectivas e não-directivas, respostas abertas solicitadas em questionários, histórias de vida, diário, relatos de práticas.

Neste estudo, é, portanto, nosso propósito proceder a uma descrição e realizar as inferências que nos sentirmos legitimados a fazer, isto é, procuraremos sempre fundamentar explícita e adequadamente esses raciocínios inferenciais. No desenrolar deste projeto, procuraremos, então, seguir os vários passos operativos previstos por Fisher (Fisher, 2001 cit. em Máximo-Esteves, 2008:82): i) planear com flexibilidade; ii) agir; iii) refletir; iv) avaliar/validar; v) dialogar.

## **2. Apresentação do contexto de investigação**

### **2.1. Caracterização da escola**

Para a elaboração da caracterização que se apresenta a seguir, baseámo-nos nos documentos estruturantes da Escola - Projeto Educativo da Escola (PEE)<sup>17</sup> e Projeto Curricular da Escola (PCE)<sup>18</sup> – e, também, no conhecimento que fomos construindo acerca da Escola ao longo dos últimos dezoito anos.

A Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves está localizada no concelho de Vila Nova de Gaia, na confluência de Valadares e de Vilar do Paraíso, servindo uma área que congrega a própria vila de Valadares e as freguesias de Vilar do Paraíso, Madalena, Gulpilhares e Arcozelo.

Integra-se numa vasta área suburbana, com alguns índices de desenvolvimento. Nesta envolvência, a indústria, os serviços e o comércio são as áreas económicas dominantes, enquanto a agricultura perdeu importância até níveis, atualmente, residuais.

Ao nível das qualificações académicas, a população que a Escola serve tem, maioritariamente, a escolaridade básica (a percentagem excede os 50%), seguindo-se a qualificação a nível secundário (abaixo dos 20%) e, só depois, de nível superior (cerca de 10%), havendo ainda a considerar uma faixa de população sem qualquer qualificação.

A oferta educativa é a seguinte: no ensino regular, no 3º ciclo do Ensino Básico, apresenta como oferta, nas Línguas Estrangeiras (LE), Inglês (enquanto LE1) e Espanhol e Francês (enquanto LE2) e, na área artística, as disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica); no Ensino Secundário, oferece os Cursos Científico-Humanísticos, nas quatro áreas, e Cursos Profissionais (Técnico de Análises Laboratoriais, Técnico de Turismo e Técnico de Multimédia); apresenta também Cursos de Educação e Formação, tipo 2 (Cabeleireiros), Cursos de Educação e Formação de Adultos, com certificação escolar e dupla certificação (Cuidado e Estética de Cabelo);

---

<sup>17</sup> Projeto Educativo da Escola Secundária Dr. Ferreira Alves, 2010-2014 (disponível em [http://www.esdjgfa.org/escola#!\\_escola/documentos](http://www.esdjgfa.org/escola#!_escola/documentos))

<sup>18</sup> Projeto Curricular da Escola Secundária Dr. Ferreira Alves, 2010-2011, tomo I (disponível em [http://www.esdjgfa.org/escola#!\\_escola/documentos](http://www.esdjgfa.org/escola#!_escola/documentos))

finalmente, teve em funcionamento até ao presente ano letivo um Centro de Novas Oportunidades.

Várias instituições culturais e desportivas implantadas na zona dinamizam e interagem com a escola nas áreas da música, do teatro, do desporto, da saúde e do património cultural. Entre essas instituições destacam-se as seguintes: a Academia de Música de Vilar do Paraíso, a Estação Litoral da Aguda, o Parque das Dunas da Aguda, o Parque Biológico, em Avintes, e o Museu da Imprensa, no Porto.

A existência do Centro de Formação Aurélio da Paz dos Reis, dedicado à formação de professores e de pessoal não docente, assim como o Centro de Recursos em Conhecimento Gaia-Sul, incidindo na componente da educação, sitos na própria escola, são valências que têm vindo a ser potenciadas.

O quadro de professores revela estabilidade, com uma situação profissional maioritariamente pertencente ao quadro da escola e, ainda, com um grupo de professores contratados. Nos últimos anos, a Escola tem também dado resposta a estágio profissional nas áreas disciplinares de Espanhol, História e Geografia.

Os assistentes operacionais e administrativos têm uma formação maioritariamente ao nível do 9º ano para os primeiros e ao nível do 12º ano para os segundos.

Os pais e encarregados de educação, assim como a respetiva associação, têm vindo a colaborar nas dinâmicas escolares.

#### **- cultura institucional e pedagógica**

A Escola assumiu como objetivos formar um cidadão consciente, informado e responsável, participante na vida social, cultural, política e económica. São, por isso, suas preocupações educativas a qualidade do ensino e das aprendizagens, a formação pessoal, social e cívica, tendo por horizonte um aluno capaz de, pelas suas competências e valores, se tornar um cidadão de pleno direito.

Propondo-se balizar as práticas pedagógicas e organizacionais no aprender a conhecer, no aprender a fazer, no aprender a viver em comum e no aprender a ser, a Escola perspetiva a responsabilidade partilhada, a construção conjunta de percursos formativos e o trabalho cooperativo ou em parceria como parâmetros para a sua ação educativa.

## **- filosofia educativa**

A Escola norteia-se pelos seguintes princípios:

1. promoção da escola como um espaço social de aprendizagem da construção do conhecimento e de desenvolvimento de competências, através de procedimentos adequados que orientem os alunos, de acordo com o seu nível de desenvolvimento, para uma progressiva autonomia, para a aprendizagem ao longo da vida e para a capacidade de participar crítica, solidária e ecologicamente na construção de uma sociedade dinâmica, democrática, intercultural;
2. valorização do clima da escola, implementando boas práticas de relacionamento interpessoal, o respeito das diferentes valências dos espaços, as boas práticas de utilização de espaços e equipamentos e a organização do tempo letivo em turno normal;
3. desenvolvimento de atividades de aprendizagem com base na implementação de percursos estruturados e significativos, tradutores das relações disciplinares, em metodologias diversificadas e facilitadoras da construção do conhecimento, respeitando os diversos estilos de aprendizagem dos alunos e uma avaliação processual sistemática das competências cognitivas, estratégicas e sociais;
4. estímulo do trabalho colaborativo e da capacidade de partilha de experiências pedagógicas e didáticas na realização das atividades de aprendizagem, na operacionalização dos projetos curriculares de turma (PCT), no estabelecimento de parcerias internas e/ou externas com projetos e/ou programas de desenvolvimento das atividades de aprendizagem;
5. implementação de processos avaliativos coerentes com as práticas desenvolvidas, baseados em critérios transparentes e coerentes com o sistema metodológico;
6. desenvolvimento da interação escola-família no sentido de estabelecer o diálogo, fomentando vivências pessoais e coletivas na construção conjunta de um ambiente social e de trabalho adequado à aprendizagem;
7. implementação da ação transversal da biblioteca escolar, enquanto serviço técnico-pedagógico, no apoio ao desenvolvimento curricular e na promoção da leitura e das literacias da informação, tecnológica e digital;

8. melhoria da comunicação estratégica entre os diversos intervenientes na ação educativa, clarificando as redes comunicacionais na escola e na comunidade e rentabilizando os meios tecnológicos disponíveis;

9. promoção do desenvolvimento profissional pertinente e relevante dos diversos atores na ação educativa;

10. promoção da qualidade dos serviços prestados pela Escola, considerando o atendimento e a organização racional;

11. incentivo às boas práticas na relação entre a Escola, a Associação de Pais, as autarquias e as instituições locais;

12. valorização dos processos geradores de parcerias com instituições locais que potenciem a ação educativa da escola;

13. dinamização de sistemas de supervisão da ação educativa da Escola, numa perspetiva formativa, através da monitorização do PEE e de outros documentos estruturantes, do acompanhamento da evolução da ação educativa da Escola e da promoção da melhoria de processos.

#### **- filosofia educativa vs. realidade**

Uma vez que a Escola não procede a qualquer seleção/discriminação prévia, ditada por critérios de ordem socioeconómica, cultural ou étnica, atendeu-se sempre à proveniência diversa dos alunos e têm sido tomadas em consideração as alterações das condições socioeconómicas ocorridas nos últimos anos, nomeadamente as decorrentes do aumento de desemprego entre os pais e encarregados de educação dos jovens que a frequentam. Por conseguinte, foram assumidas as seguintes opções:

- a dinamização de equipas de trabalho orientadas para a melhoria das aprendizagens e para o desenvolvimento de competências, através do enriquecimento das aprendizagens realizadas ou da concretização das não realizadas, numa planificação interdisciplinar, suportada por prática diagnóstica, de intervenção conducente ao sucesso;

- a rentabilização dos potenciais humanos e materiais da escola e do meio, apontando critérios de funcionalidade de funções, atividades e recursos humanos e materiais da escola e do meio;

- a exigência da responsabilização de todos os intervenientes, definindo orientações e princípios de monitorização e de avaliação;



- a avaliação rigorosa dos diversos campos de ação, através de guias de procedimentos e da definição de orientações metodológicas de ação;

- a objetivação de metas de sucesso para a consolidação do projeto de vida do cidadão, definindo metas anuais a atingir para o sucesso pleno e redução das taxas de abandono, através de estratégias concretas de intervenção.

Acrescente-se que a propósito das estratégias para a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares concebidas na Escola, o relatório produzido por equipa da Inspeção-Geral da Educação<sup>19</sup>, na sequência de intervenção inspetiva realizada em fevereiro de 2011, apontou como merecedora de referência positiva a implementação do projeto “Sala de Estudo”, onde é proporcionada aos alunos do 3.ºCEB orientação escolar, desenvolvimento de métodos e técnicas de estudo e aperfeiçoamento da autonomia, por monitores voluntários dos 10.º, 11.º e 12.º anos.

Deste modo, o PCE em vigor define prioridades, indica metodologias e procura clarificar orientações. Este documento estruturante prevê ainda, de acordo com necessidades pontuais emergentes do quotidiano pedagógico, correções, reformulações e outros contributos, de modo a tornar-se um instrumento útil e profícuo na realização dos objetivos de vida do cidadão da comunidade.

## **2.2. População - Caracterização das turmas (amostra)**

### **2.2.1. 7º ano – turma B**

Para a caracterização desta turma, baseámo-nos nas respostas dadas pelos alunos a um questionário, habitualmente aplicado na Escola no início de cada ano letivo, com o intuito de melhor conhecer os alunos e, assim, planificar o trabalho a desenvolver por cada Conselho de Turma, nomeadamente na elaboração do PCT. Constituíram-se também como contributo relevante para esta caracterização as atividades de diagnose realizadas no início do ano letivo na disciplina de Língua Portuguesa.

Inicialmente, a turma era constituída por vinte e sete alunos, sendo dezasseis do sexo masculino e onze do sexo feminino, com uma média etária de doze anos. A turma integrava um aluno com necessidades educativas especiais (autismo), não tendo este chegado a frequentar as aulas nesta turma, já que teve acompanhamento específico e

---

<sup>19</sup>Inspeção-Geral de Educação (2011). *Relatório-síntese da Inspeção-Geral de Educação*. Acedido em 03/07/12 e disponível em [<http://www.ige.min-edu.pt/>]

adequado ao seu perfil por parte da Unidade de Autismo que funciona nas instalações da Escola. Havia ainda um grupo de cinco alunos que beneficiou de apoio educativo, nomeadamente através da frequência da Sala de Estudo. Entretanto, ao longo do ano letivo, duas alunas que integravam o grupo-turma abandonaram a Escola devido ao facto de terem acompanhado as respetivas famílias que emigraram.

No que diz respeito ao percurso escolar deste grupo, constatou-se que a maioria dos alunos da turma frequentou o ensino pré-escolar (vinte e um) e que a totalidade dos alunos se encontrava a frequentar a Escola pela primeira vez. Observou-se ainda que um aluno repetia a frequência do 7º ano, sendo que cinco outros alunos já tinham sofrido retenções ao longo dos respetivos percursos escolares.

Junto destes alunos, indagou-se ainda sobre as suas expectativas e intenções em relação ao prosseguimento de estudos, sendo que dezoito declararam pretender continuar os seus estudos no ensino superior e sete declararam só pretender a conclusão do décimo segundo ano.

Quando questionados relativamente à sua reação à escola, todos declararam gostar de a frequentar, ainda que só dezasseis tenham declarado gostar de estudar, sendo que os restantes admitiram que não ter esse gosto ou, então, só o terem «às vezes».

No respeitante aos agregados familiares dos alunos, constatou-se que a maioria vive em famílias biparentais e com irmãos, havendo cinco discentes cujas famílias são monoparentais com e sem irmãos. Nestas famílias, as habilitações académicas dos pais e das mães distribuem-se do seguinte modo: com o 4º ano ou inferior há quatro pais e duas mães; com o sexto ano há quatro pais e cinco mães; com o nono ano, há três pais e duas mães; com o décimo segundo ano, há três pais e uma mãe; detentora de mestrado há uma mãe. Por sua vez, quanto à situação profissional dos pais dos alunos, constatou-se que a maioria se encontra efetiva, havendo, todavia, um número significativo de contratados e de desempregados (sobretudo, mães).

Também a diagnose efetuada na disciplina de Língua Portuguesa contribuiu para conhecer o desempenho dos alunos em cada uma das competências específicas – domínios da oralidade, da leitura, da escrita e do conhecimento explícito da língua – e, assim, melhor caracterizar o grupo-turma. As diferentes atividades realizadas permitiram concluir o seguinte:

- na competência do oral, particularmente na compreensão de enunciados orais, verificou-se que a maioria dos alunos apresentava um desempenho que se situava entre as menções de *suficiente* e *bom* – níveis três e quatro, respetivamente;

- por sua vez, na competência da leitura (compreensão de enunciados escritos e leitura analítica), constatámos que o desempenho dos discentes se distribuiu do seguinte modo: nas classificações de *muito bom* e *bom*, correspondentes aos níveis cinco e quatro, respetivamente, situaram-se sete alunos; catorze alunos obtiveram a classificação de *suficiente*, correspondente ao nível três; cinco alunos foram classificados com *insuficiente*, nível dois;

- já na competência da expressão escrita (compositiva), verificámos que só cinco alunos obtiveram classificações de *muito bom* e *bom*, correspondentes aos níveis cinco e quatro, respetivamente, sendo de doze o número dos que produziram textos merecedores da classificação de *suficiente*, correspondente ao nível três, e todos os restantes obtiveram classificações de *insuficiente*, nível dois;

- finalmente, na competência de conhecimento explícito da língua, só um aluno obteve classificação positiva (nível três) e todos os outros obtiveram classificações que se distribuíram entre os níveis dois e um; a análise destes desempenhos permitiu concluir que alguns dos conteúdos previstos para leção no anterior ciclo de estudos não tinham sido trabalhados.

### **2.2.2. 10º ano – turma C**

Também a caracterização desta turma teve como ponto de partida as respostas dadas pelos alunos a um questionário, a cuja aplicação procedemos enquanto diretora de turma, com o intuito de melhor conhecer os alunos e assim planificar o trabalho a desenvolver pelo Conselho de Turma, nomeadamente na elaboração do PCT. Para esta caracterização constituíram-se também como contributo relevante as atividades de diagnose realizadas no início do ano letivo na disciplina de Português.

A turma era constituída por vinte e três alunos, sendo onze do sexo feminino e doze do sexo masculino. A média etária era de quinze anos. Frequentaram o ensino pré-escolar quinze alunos. Doze alunos estavam a frequentar esta escola pela primeira vez.

Não havia retenções a registar no ano letivo anterior, mas, relativamente a outros anos letivos, havia retenções nos percursos escolares de quatro alunos. Uma aluna desta

turma usufruiu de apoio educativo na disciplina de Matemática. Todos os alunos afirmaram gostar da escola, sendo que doze declaravam gostar de estudar, dez diziam gostar de o fazer às vezes e um afirmava não gostar.

Os modos de trabalho pedagógico preferidos pelos alunos da turma e por eles apontados foram o trabalho de grupo (nove), as fichas de trabalho (oito), a pesquisa (três) e as aulas expositivas (um).

Os fatores mais referidos pelos alunos como contribuindo para o insucesso escolar foram a falta de hábitos de estudo (a totalidade dos respondentes), a falta de atenção / concentração na aula (vinte e dois), o desinteresse pelas disciplinas (dezanove) e a indisciplina na sala de aula (dezoito).

Quanto às expectativas manifestadas pelos discentes relativamente ao seu futuro académico, todos os alunos referiram o desejo de prosseguir estudos até ao ensino superior, à exceção de um aluno que assinalou pretender somente concluir o 12º ano.

Relativamente a atividades complementares frequentadas, doze alunos da turma referiram ter atividades extracurriculares, nomeadamente, dança e atividades desportivas; houve ainda três alunos que informaram usufruir de apoios ao estudo nas disciplinas de Matemática e de Português.

No respeitante aos agregados familiares dos alunos, constatou-se que a maioria vive em famílias biparentais e com irmãos, sendo que a maioria tem apenas um irmão. Na grande maioria, o Encarregado de Educação dos alunos é a mãe (dezanove), havendo somente três alunos que apresentam o pai neste papel e uma aluna que declara ser uma tia a sua encarregada de educação.

Cinco dos Encarregados de Educação têm como habilitações académicas o 4º ano de escolaridade, três têm o 6º ano, outros três têm o 9º ano, seis apresentam o 12º ano, um é detentor de um bacharelato e outro detém uma licenciatura; as profissões são diversas, sendo que a maioria trabalha por conta de outrem e constatando-se, ainda, a existência de seis desempregados.

Também a diagnose efetuada nas primeiras aulas da disciplina de Português contribuiu para conhecer o desempenho dos alunos em cada uma das competências específicas: expressão oral, compreensão de enunciados orais, leitura analítica, funcionamento da língua e expressão escrita compositiva. As diferentes atividades

realizadas, que consistiram em interação oral em situação de aula, exercício de escuta ativa, leitura e análise de texto literário, exercício de compreensão de texto informativo-expositivo, seguido de questionário visando aspectos de conhecimento explícito da língua e redação de um texto a partir do visionamento de excerto de um filme, permitiram concluir o seguinte:

- nas competências de compreensão de enunciados orais e de expressão oral, o desempenho foi globalmente positivo, ainda que sete dos vinte e três alunos tenham apresentado um desempenho negativo no teste de compreensão oral;

- na competência de leitura analítica, constatou-se alguma heterogeneidade nos desempenhos, ainda que a maioria dos alunos tenha revelado suficiente domínio dos mecanismos de análise textual; destacaram-se as sérias dificuldades reveladas por um dos alunos na análise de texto, particularmente nos aspectos do domínio simbólico;

- na competência de funcionamento da língua, a maioria dos alunos identificou classes e subclasses de palavras e reconheceu as funções sintáticas nucleares; também distinguiram corretamente frase simples de frases complexas, sendo que, todavia, muitos alunos revelaram dificuldades na divisão e classificação de orações e no reconhecimento dos processos de formação de palavras;

- na competência de expressão escrita, mais propriamente no domínio da expressão escrita compositiva, quase metade dos alunos revelou ainda não ser capaz de estruturar os textos produzidos, não delimitando uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão; além disso, a maioria dos alunos só mostrou ser capaz de usar os mecanismos mais básicos para obter alguma coesão e coerência nos textos produzidos, havendo ainda alunos a escrever com muitos erros de ortografia e de pontuação.

### **3. Inquérito por questionário**

No primeiro período letivo, ainda em outubro, procedemos à elaboração de um questionário com o intuito de melhor conhecermos os hábitos e expectativas dos nossos alunos em relação à leitura. Com este instrumento, pretendíamos, também, aceder a algumas das representações prévias (conceitos e preconceitos) com que teríamos de nos confrontar no âmbito do trabalho em torno da competência da leitura que tencionávamos desenvolver em duas das turmas em que lecionávamos – 7ºB e 10ºC –, ao longo do ano letivo.

Assim, assumimos como propósito perceber melhor o modo como os alunos encaram a leitura, o que os motiva para essa ação e o que os afasta dela. Além disso, pretendemos também conhecer o modo como a escola, o professor de Português e as orientações que uma e outro têm de respeitar (programas curriculares e Plano Nacional de Leitura, por exemplo) podem estimular o gosto pela leitura, motivando os alunos para essa ação de ler.

Aplicámos o questionário a uma população de 45 alunos do 10º ano (26 raparigas e 19 rapazes) e 45 alunos do 7º ano (15 raparigas e 30 rapazes), perfazendo um universo de 90 alunos. Nesta população respondente, só eram nossos os alunos das turmas 7ºB e 10ºC. Foi com este universo que trabalhámos regularmente ao longo do ano letivo e, por isso, optámos por lhes dar destaque, tratando estes dados de forma individualizada. Mesmo assim, porque os consideramos mais representativos, procedemos ao tratamento de dados e ao comentário da totalidade dos resultados, dividindo-os em dois subgrupos: o dos alunos de 7º ano e o dos alunos de 10º ano.

Deste modo, pretendemos refletir sobre a própria prática pedagógica, numa tentativa de conseguirmos uma aproximação efetiva dos nossos alunos aos livros e às leituras diversas que os mesmos proporcionam.

### **3.1.Características do questionário**

Na elaboração do questionário, tivemos em conta os diferentes perfis das populações-alvo – duas turmas de 7º ano de escolaridade e outras duas turmas de 10º ano – e procurámos ser claros na formulação das perguntas, optando, sobretudo, por aquilo a que Pardal e Correia chamam questões *explícitas* e *de facto* (1995). Além disso, atendendo às diferenças etárias e à própria distinção na designação da disciplina que lecionamos – Língua Portuguesa no 3º ciclo e Português no ensino secundário - a partir de um mesmo documento de base, fizemos duas versões – uma destinada ao 7º ano de escolaridade e outra tendo como alvo o 10º ano –, sendo que ambas surgirão em anexo a este trabalho (anexos nº1 e nº2).

Tomámos como linhas orientadoras de formulação das questões, a natureza das informações que pretendíamos obter, tendo ainda em mente o esboço da análise que queríamos desenvolver. Por isso, o questionário incluiu uma maioria de perguntas,

suscitando respostas de natureza puramente *factual*<sup>20</sup> e outras questões, cujo leque de respostas possíveis nos propiciava perspectivas de análise de índole *comparativa*<sup>21</sup> e indiciadoras de tendências que nos importava conhecer.

Ambas as versões apresentam a indicação de que se trata de um documento anônimo, sendo unicamente solicitado aos respondentes a indicação da idade, da turma e do sexo. Em comum, apresentam ainda a advertência de que para, cada questão, só pode ser assinalada uma hipótese de resposta, devendo tal registo ser feito com x.

O questionário integra um total de treze perguntas *fechadas* (escolha múltipla), sendo que duas delas – questões 9. e 13. - se apresentam em *leque aberto* (Pardal & Correia, 1995). Assim, num conjunto de onze questões, os inquiridos foram convidados a escolher apenas uma resposta de entre várias hipóteses, tendo sido nossa preocupação assegurar a representatividade e pertinência do leque de opções de resposta. Por sua vez, nas questões 9. e 13., foi nosso propósito permitir aos inquiridos, para além da opção pelas alternativas explicitamente colocadas, acrescentar outras hipóteses de resposta. Passando a explicitar, os nossos objetivos nestas duas questões foram os seguintes: primeiro, na questão 9., solicitávamos aos inquiridos que tinham declarado terem em curso uma leitura o título e o autor da obra que estavam a ler, pretendendo, deste modo, *validar* a informação que nos tinha sido dada imediatamente antes; já na questão 13., quisemos enriquecer o seu potencial de recolha de informação, levando os respondentes a revelarem o seu grau de implicação no assunto sobre que estavam a ser questionados – o desenvolvimento da competência leitora.

---

<sup>20</sup> Por exemplo, a questão 2 - «O que costuma ler?».

<sup>21</sup> Por exemplo, a questão 13 - «Como pode o/a professor/a de Português melhorar o seu gosto pela leitura?» - permitir-nos-ia estabelecer uma comparação entre as respostas dadas pelos alunos de 7º ano e as facultadas pelos alunos de 10º ano, facilitando, ao mesmo tempo, o conhecimento dos níveis de implicação de cada uma das faixas etárias do universo de respondentes.

## 3.2. Resultados do questionário

### 3.2.1. Universo das turmas de 7º ano (A e B)

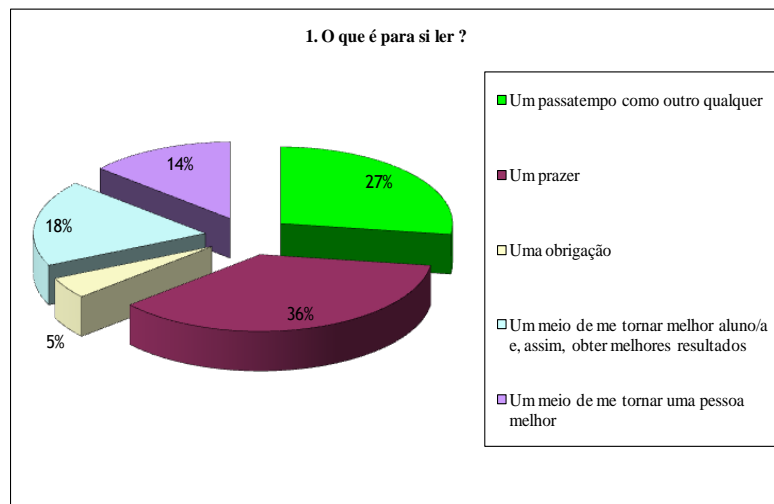


Gráfico nº1

A maior parte dos alunos assinala que o ato de ler é um prazer e, logo a seguir, assume-o como um passatempo como outro qualquer. Há ainda a considerar aqueles que perspetivam a leitura enquanto contributo para a melhoria do desempenho e dos resultados escolares e os que a consideram uma forma de desenvolvimento pessoal. Por último, constata-se que é residual a percentagem dos que encaram a leitura como uma obrigação.

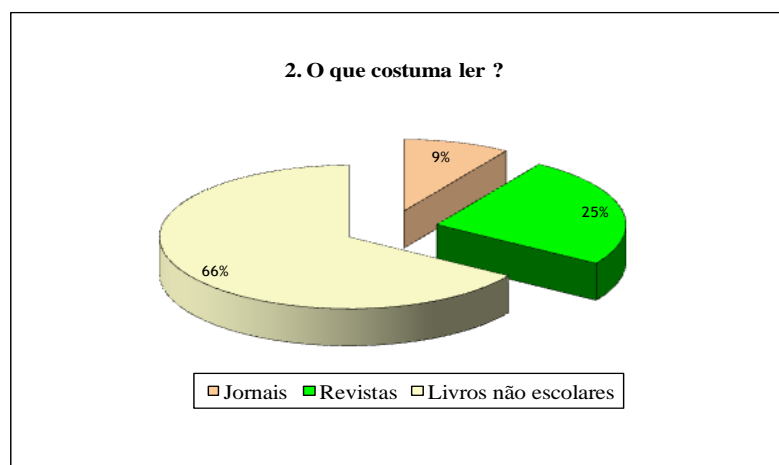
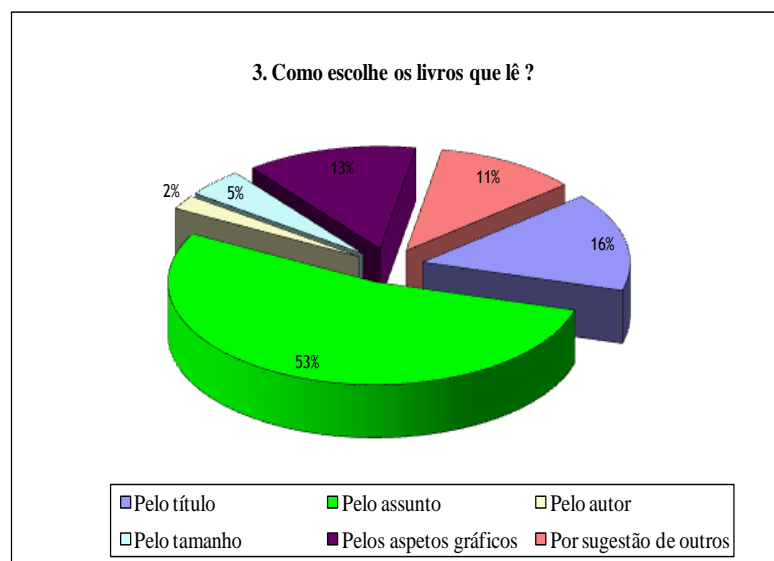


Gráfico nº2

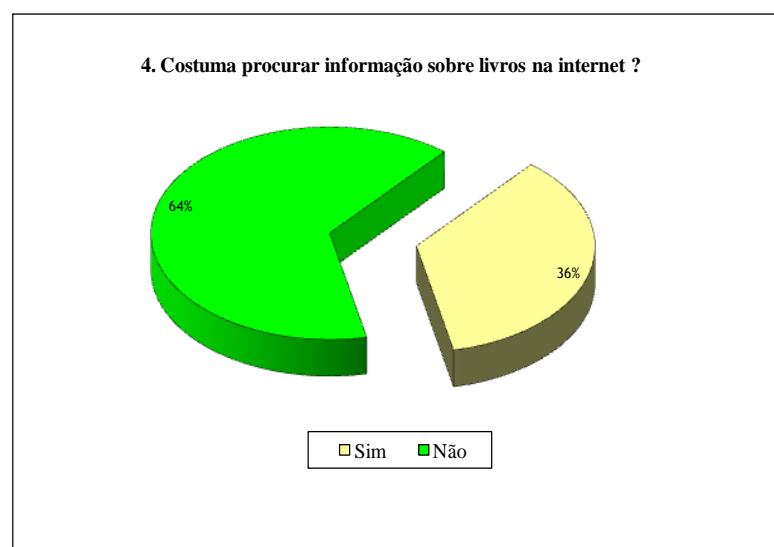
Percentagem significativa dos respondentes assinala ler livros não escolares, havendo um quarto dos respondentes que regista ler revistas. É residual o número daqueles que declaram ler jornais.





**Gráfico nº3**

Cerca de metade do universo de respondentes assinala que a escolha dos livros que lê é feita tendo como critério o assunto. A seguir, surgem como critérios determinantes para a escolha o título, os aspetos gráficos e a sugestão de outros, sendo residual o número dos que apontam o tamanho e o autor como fatores relevantes para uma determinada opção.



**Gráfico nº4**

A maioria dos alunos assinala não proceder a pesquisas sobre livros na *Internet*, havendo, mesmo assim, uma percentagem significativa que procura este tipo de informação por este meio.

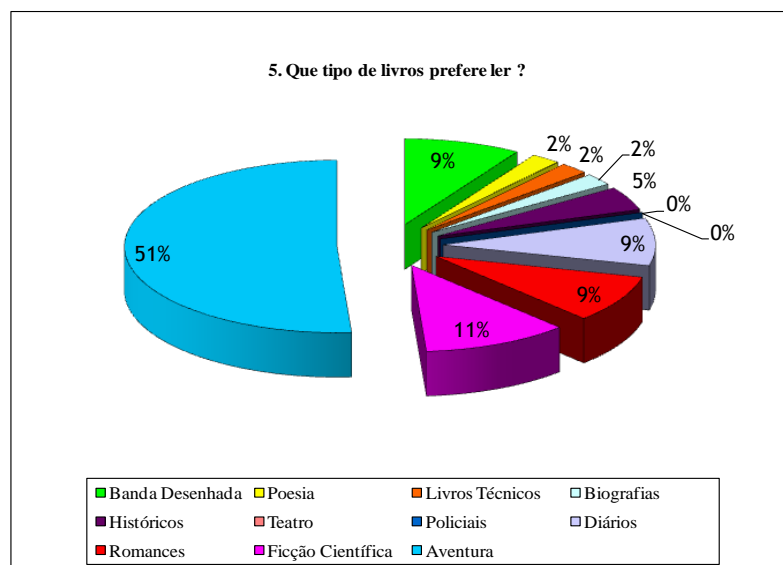


Gráfico nº5

Cerca de metade dos respondentes assinala a sua preferência pela “Aventura”, havendo depois uma grande dispersão nas respostas; nessa diversidade, destaca-se a “Ficção científica” e, logo a seguir, com iguais percentagens, os “Romances”, os “Diários” e a “Banda desenhada”.

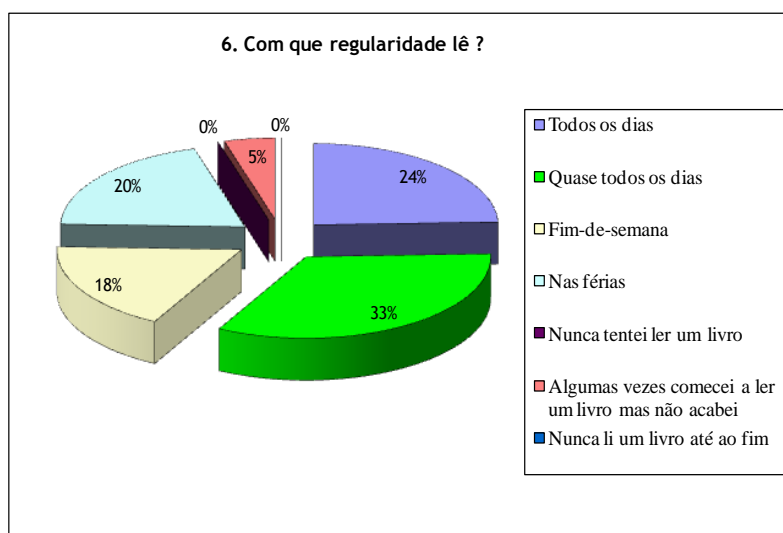
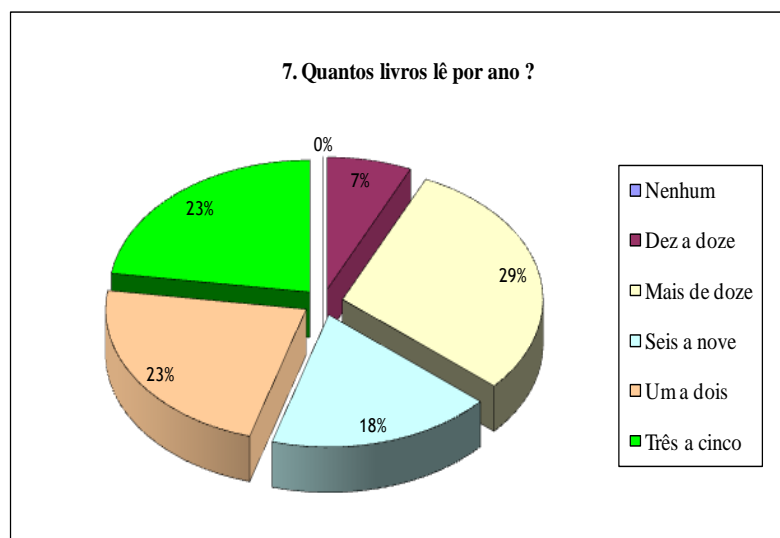


Gráfico nº6

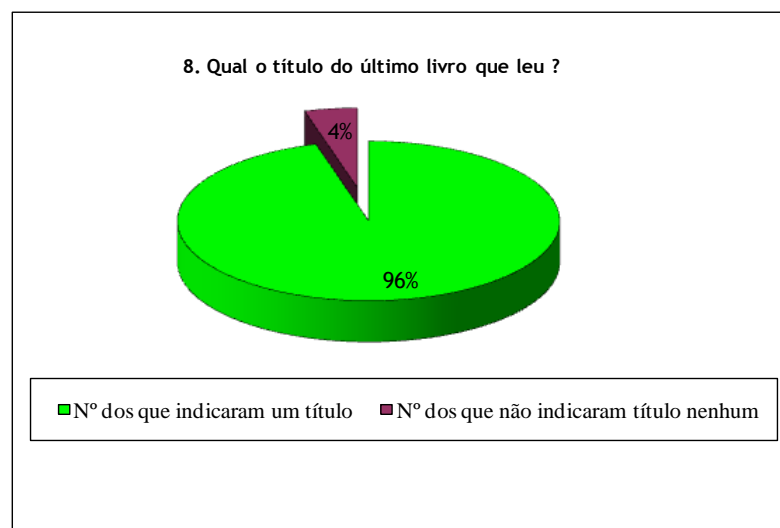
Salienta-se o facto de mais de metade do universo ter registado que lê quase todos os dias ou, mesmo, todos os dias. Surgem depois os que se identificam como leitores de férias e os que dedicam à leitura algum tempo do fim de semana.



**Gráfico n°7**

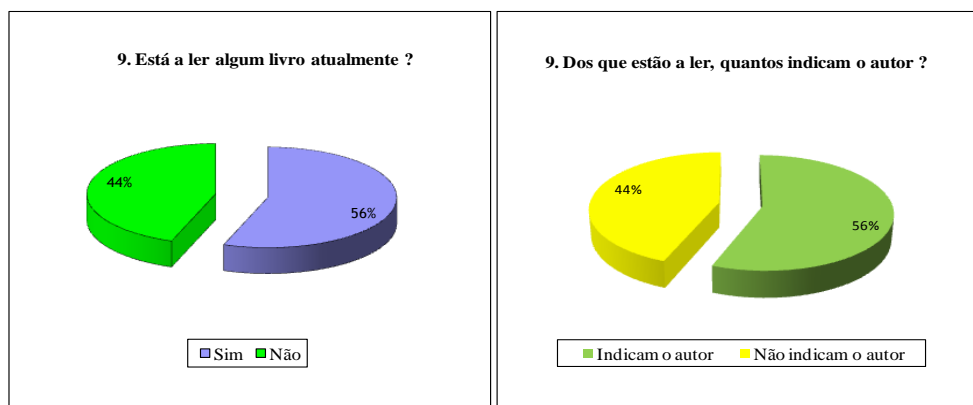
É notória a existência de três conjuntos: o dos que declaram ler mais de doze livros por ano, o daqueles que referem ler três a cinco livros anualmente e o dos que registam ler um a dois livros em igual período.

Refira-se ainda que não é despreciando o número dos que assinalam ler seis a nove livros (18%).



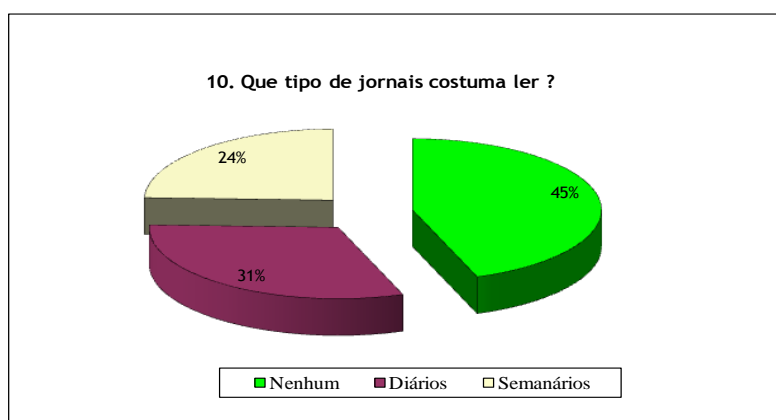
**Gráfico n°8**

A quase totalidade do universo de respondentes indicou o título do último livro lido, havendo, mesmo assim, quem não tivesse sido capaz de tal.



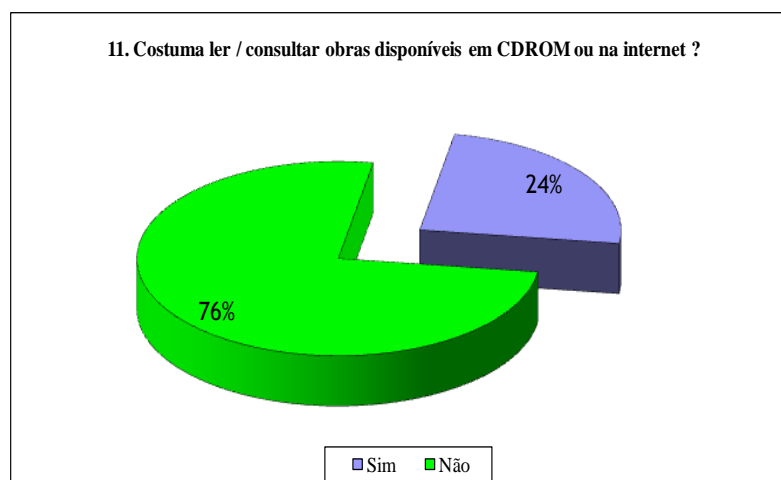
**Gráfico n°9**

Pouco mais de metade dos respondentes regista estar a ler um livro, sendo igual a percentagem dos que indicam o autor do livro cuja leitura declaram ter em curso.



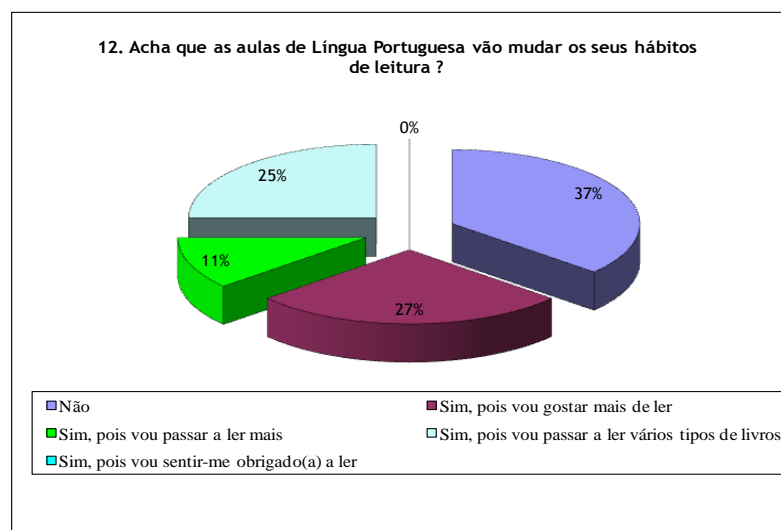
**Gráfico n°10**

Um número significativo de respondentes refere não ler nenhum tipo de jornal, havendo depois aqueles que assinalam o hábito da leitura de diários e, por último, surge uma percentagem reduzida de leitores de semanários.



**Gráfico n°11**

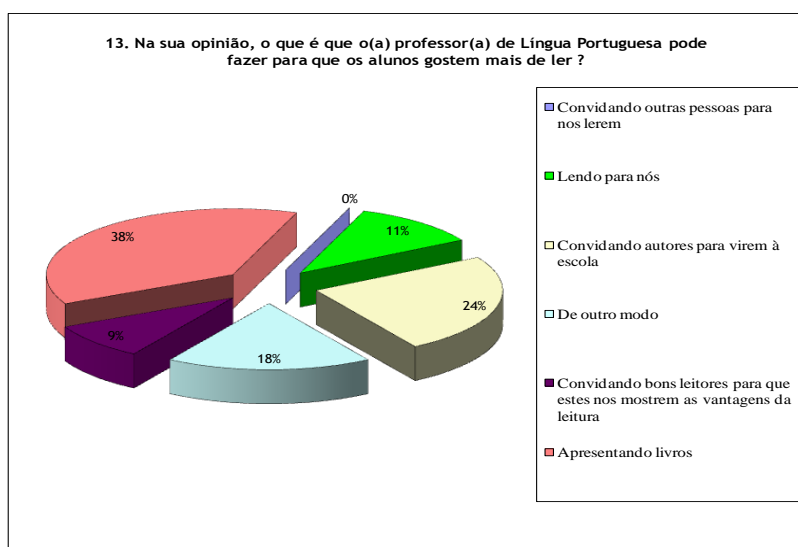
Uma maioria bastante expressiva de respondentes não lê nem consulta obras disponíveis em suportes digitais, havendo aproximadamente um quarto do universo que o faz.



**Gráfico nº12**

A percentagem mais alta corresponde ao conjunto dos que não creem que as aulas de LP venham a ter influência na mudança dos respetivos hábitos de leitura.

Todavia, é de assinalar que 63% do universo de respondentes acredita que as aulas de LP terão repercussões nos seus hábitos de leitura: uns porque acham que essas aulas vão levá-los a gostar mais de ler, outros porque consideram que passarão a ler vários tipos de livros e, finalmente, aqueles que acham que vão passar a ler mais.



**Gráfico nº13**

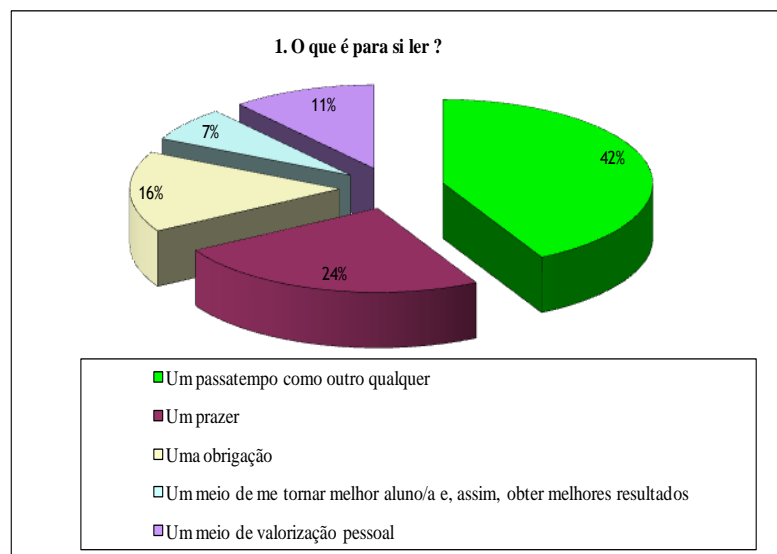
A apresentação de livros é apontada por um número considerável de respondentes como a estratégia adequada da parte do professor para promover o gosto pela leitura junto dos alunos, surgindo em segundo lugar o convite a autores para virem à escola como forma de estimular esse gosto.

Assinala-se ainda a dispersão de respostas por outras possibilidades de incentivo à leitura, patentes quando os alunos assinalaram – “Do seguinte modo”(18%). A partir dessas respostas fizemos a seguinte categorização:

<p>1ª categoria:</p> <p><b>Autoimplicação no desenvolvimento da competência de leitor</b></p>	<p><b>a)</b> «Concurso de leitura.»</p> <p><b>b)</b> «Pedindo-nos para ler e convidando autores para virem à escola.»</p> <p><b>c)</b> «...que nós lêssemos para a professora dar a sua opinião.»</p> <p><b>d)</b> «Recomendando livros interessantes ou pedindo-nos para ler para a turma.»</p>
<p>2ª categoria:</p> <p><b>Passividade em relação ao desenvolvimento da competência de leitor</b></p>	<p><b>e)</b> «Lendo para nós e convidando os autores dos livros que “lemos” porque acho que assim nos incentiva mais a ler.»</p> <p><b>f)</b> «Agradando-nos com os livros que escolhe.»</p> <p><b>g)</b> «Trazendo livros de <i>anime</i>.»</p> <p><b>h)</b> «... mostrando livros interessantes aos alunos.»</p> <p><b>i)</b> «Fazendo que, nas aulas, leiam mais os alunos que não gostam de ler, dando-lhes o prazer da leitura.»</p>

**Quadro nº1 – Categorização relativa à questão 13 (resposta «Do seguinte modo:»)**

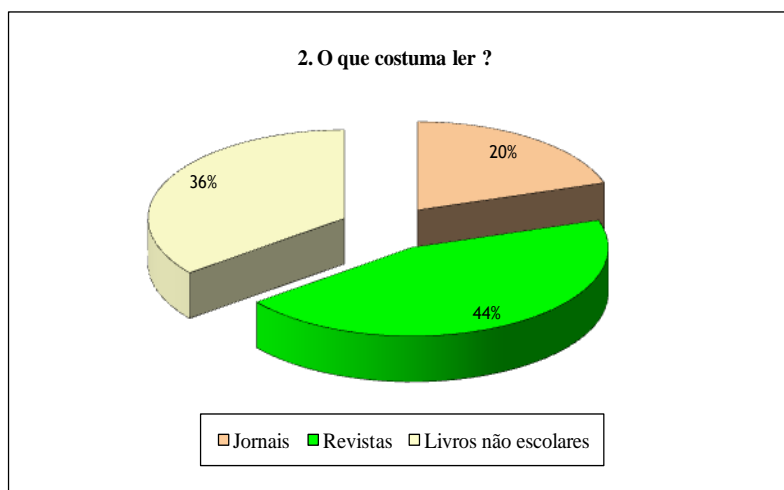
### 3.2.2. Universo das turmas de 10º ano (C e E)



**Gráfico nº14**

É maior a percentagem dos que assinalam o ato de ler como um passatempo como outro qualquer. Depois, representa cerca de um quarto do universo os que assumem a leitura como um prazer.

Há ainda a considerar aqueles que perspetivam a leitura como uma obrigação (16%) e os que a consideram uma forma de desenvolvimento pessoal.



**Gráfico nº15**

A maioria dos alunos declara ler revistas e jornais (44% e 20%, respetivamente), havendo depois uma percentagem (minoritária) que assinala ler livros não escolares.

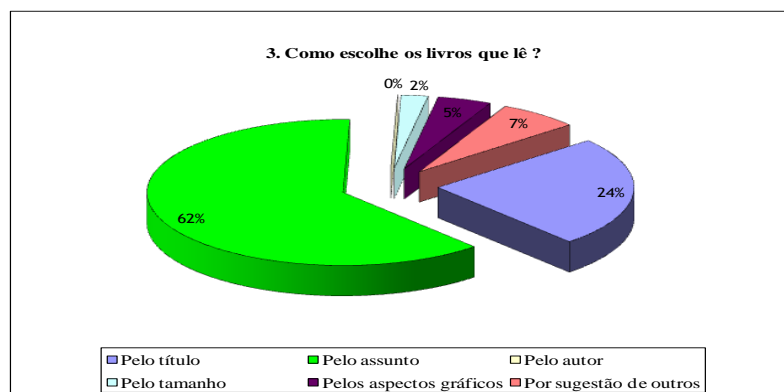


Gráfico nº16

Mais de metade do universo de respondentes assinala que a escolha dos livros que lê é determinada pelo assunto. A seguir, surge como critério determinante para a escolha o título, sendo reduzido o número dos que apontam a sugestão de outros e os aspetos gráficos como fatores relevantes para uma determinada opção.

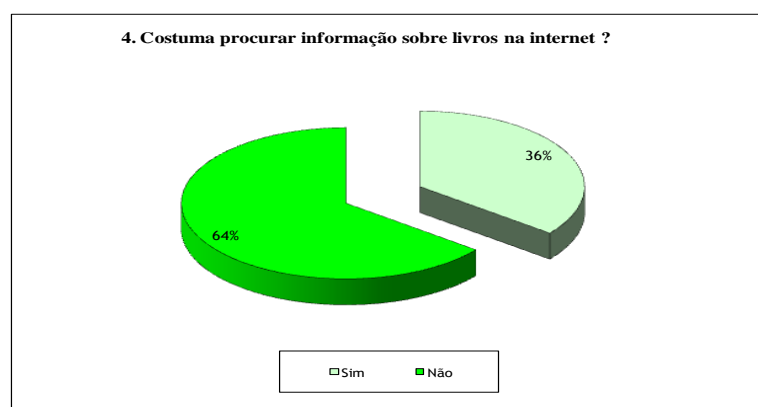


Gráfico nº17

A maioria dos respondentes não usa a *internet* para pesquisar informação sobre livros, havendo, todavia, uma percentagem significativa que algumas vezes terá feito essa pesquisa.

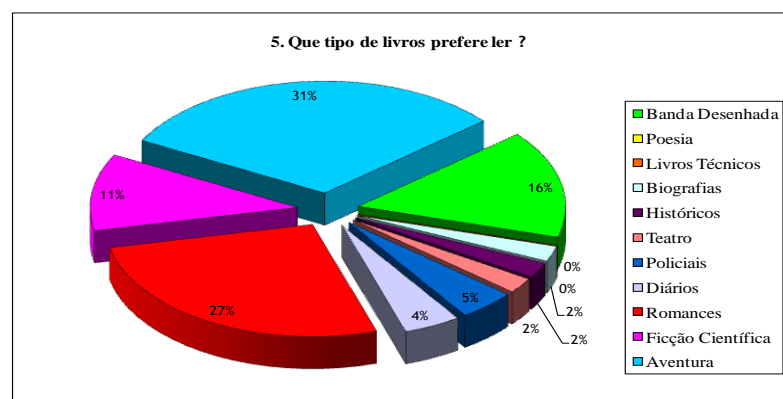


Gráfico nº18



Constata-se alguma dispersão na distribuição das respostas pelas várias hipóteses, mas emerge como mais significativa a preferência pela tipologia “aventura”, seguindo-se os “romances” e, numa percentagem mais reduzida, a “banda desenhada”.

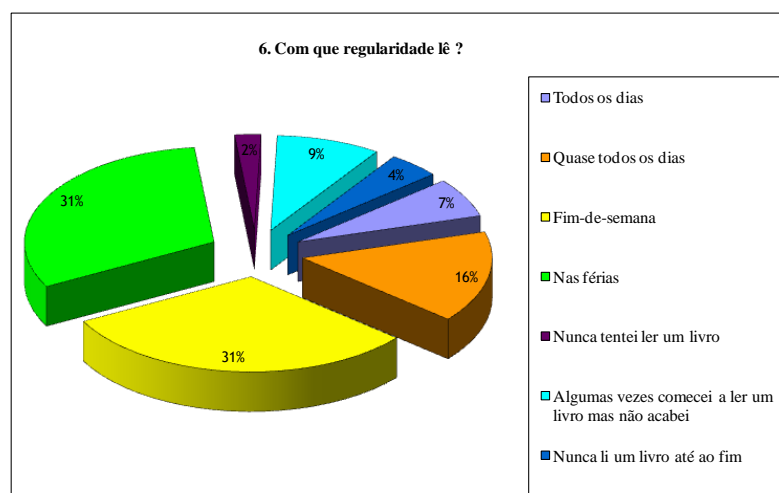


Gráfico n°19

Verifica-se que a maioria dos respondentes registou ler somente nos fins de semana e nas férias, sendo reduzido o número dos que declaram ler quase todos os dias. Assinala-se, ainda, que o número dos que algumas vezes começaram a ler um livro mas não acabaram é superior ao dos que leem diariamente.

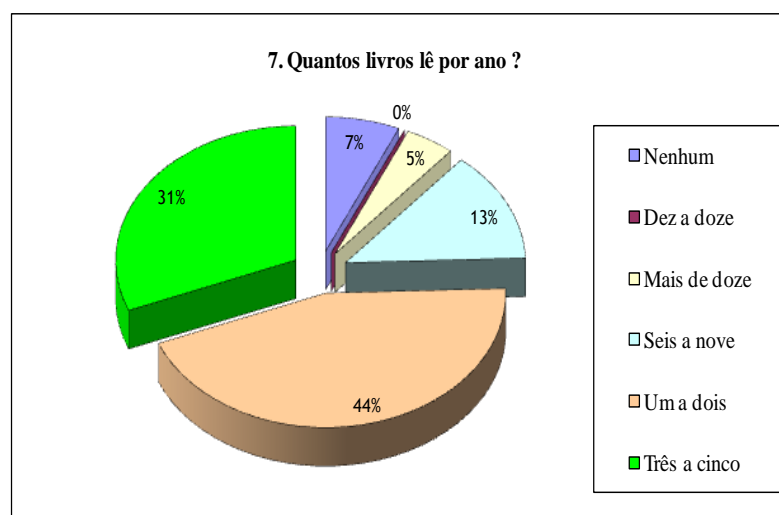
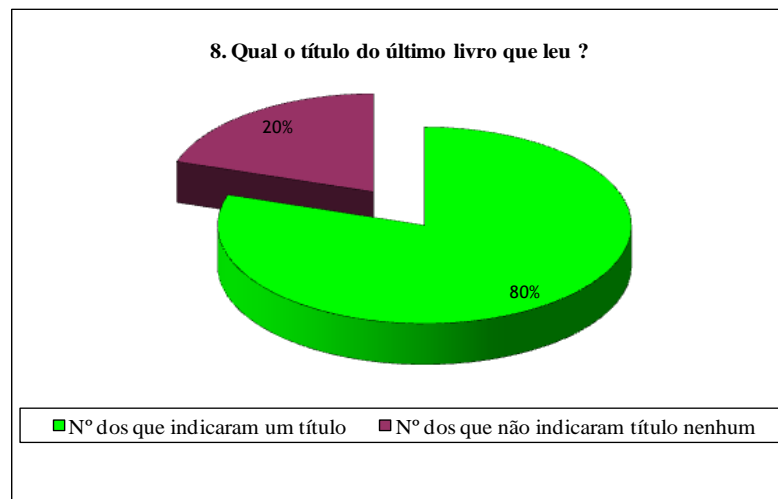


Gráfico n°20

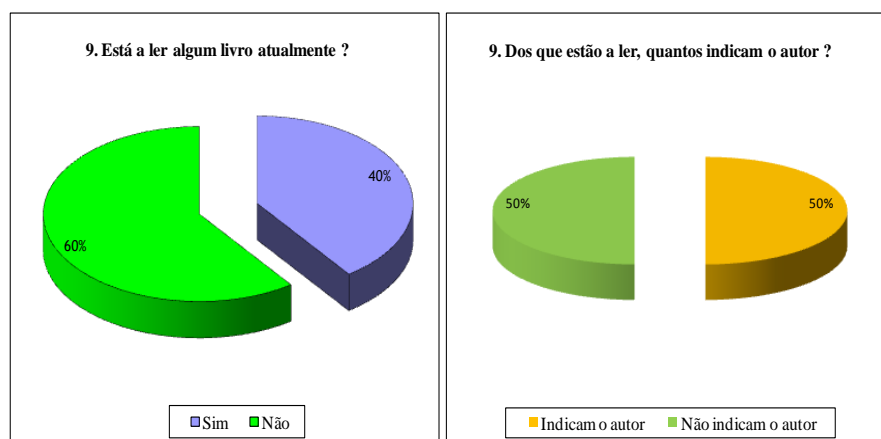
Sobressaem dois grupos: o dos que referem ler um a dois livros por ano (44%) e o daqueles que assinalam ler três a cinco livros anualmente; só 13% do universo responde ler seis a nove livros em igual período, havendo ainda uma percentagem

residual que declara ler mais de doze livros. Finalmente há uma percentagem, também residual, que confessa não ler nenhum livro.



**Gráfico nº21**

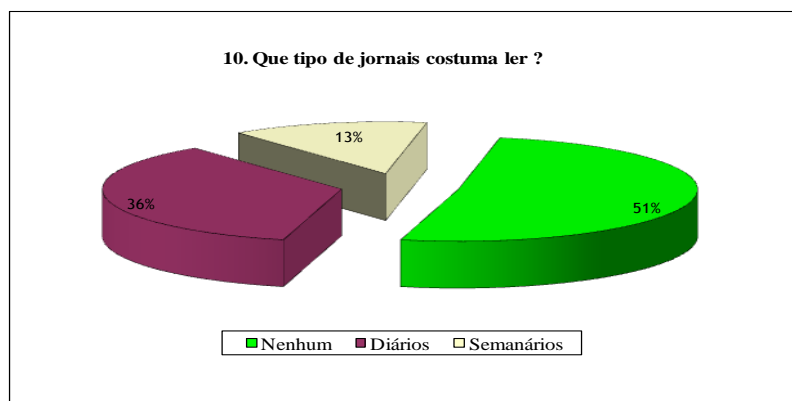
Uma maioria expressiva do universo de respondentes indicou o título do último livro lido, havendo, mesmo assim, uma percentagem que foi incapaz de fazer tal indicação.



**Gráfico nº22**

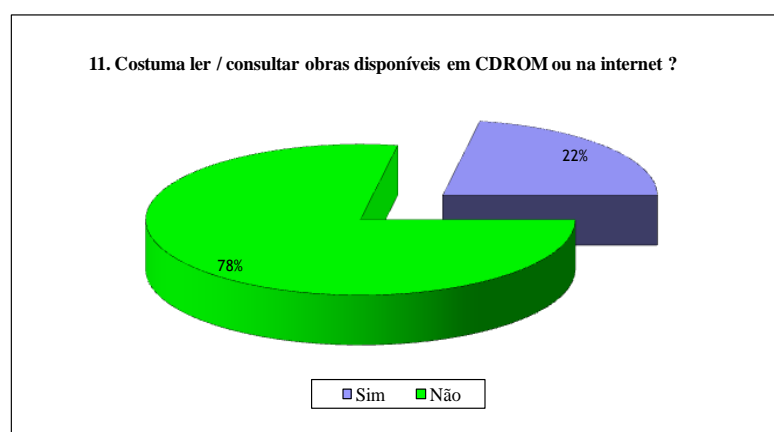
Mais de metade dos respondentes admite não ter em curso qualquer leitura.

Só metade dos que assinalaram ter em curso a leitura de um livro foram capazes de indicar o nome do autor.



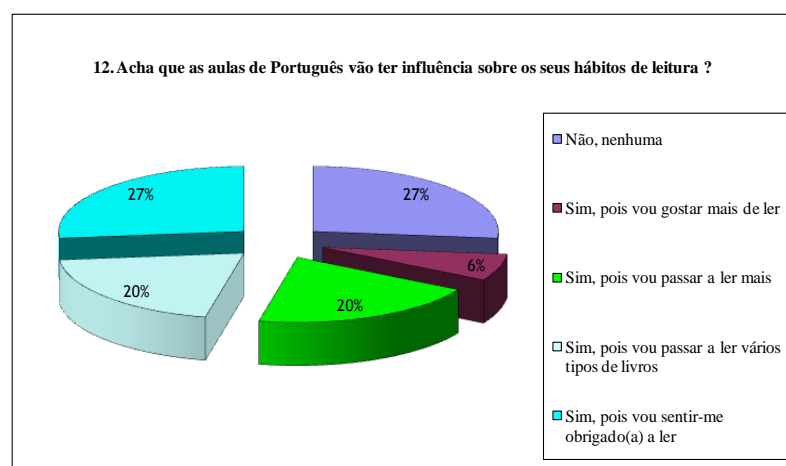
**Gráfico nº23**

A maioria dos alunos assinala não ler nenhum jornal, havendo, todavia, um conjunto significativo que regista ler jornais diários e, depois, uma percentagem bem mais reduzida que informa ler semanários.



**Gráfico nº24**

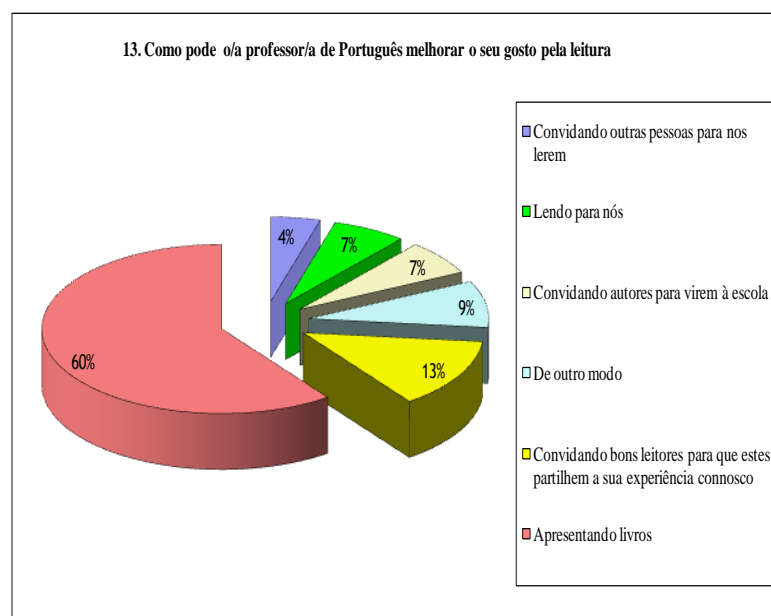
Uma maioria expressiva assinala não recorrer a estes meios tecnológicos com a finalidade de ler/consultar obras.



**Gráfico nº25**

Uma percentagem significativa (27%) corresponde ao conjunto dos que não creem que as aulas de Português venham a ter influência na mudança dos respetivos hábitos de leitura.

Todavia, se somarmos as diferentes parcelas que revelam algumas expectativas, temos 73% do universo de respondentes a acreditar em efetivas repercussões nos respetivos hábitos de leitura: uns porque acham que as aulas vão fazê-los sentirem-se obrigados a ler, outros porque consideram que passarão a ler vários tipos de livros, aqueles que acham que vão passar a ler mais e uma percentagem residual (6%) que acredita que passará a gostar mais de ler.



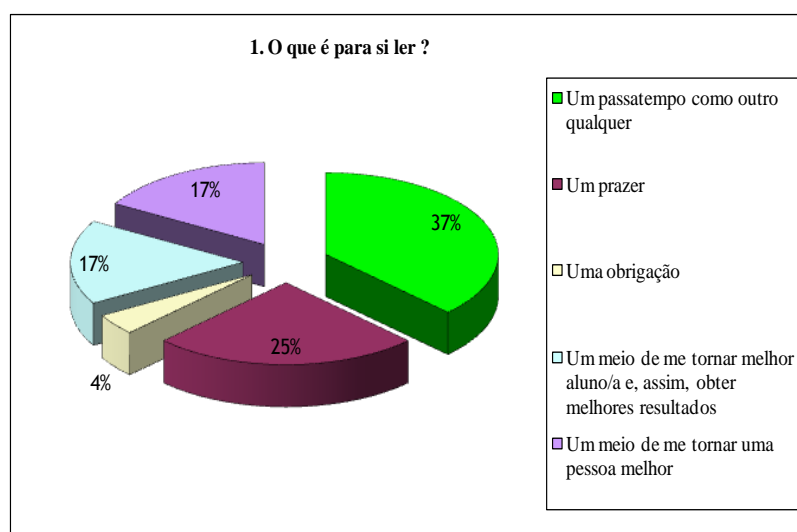
**Gráfico nº26**

Uma clara maioria dos alunos regista a apresentação de livros como estratégia adequada da parte do professor para promover o gosto pela leitura junto dos alunos. Depois, verifica-se alguma dispersão nas opções de resposta assinaladas pelos alunos, sendo que 9% assinalam a opção «Do seguinte modo:». Destas respostas elaborámos a seguinte categorização:

1ª categoria: <b>Autoimplicação no desenvolvimento da competência de leitor</b>	<b>a)</b> De certo modo, através do contrato de leitura, pois vou ler mais.»
2ª Categoria: <b>Resistência ao desenvolvimento da competência de leitor</b>	<b>b)</b> «Nenhum, porque ler é uma coisa que a mim não me assiste.»  <b>c)</b> «Não nos obrigarem a ler.»

**Quadro nº2 – Categorização relativa à questão 13 (resposta «Do seguinte modo:»)**

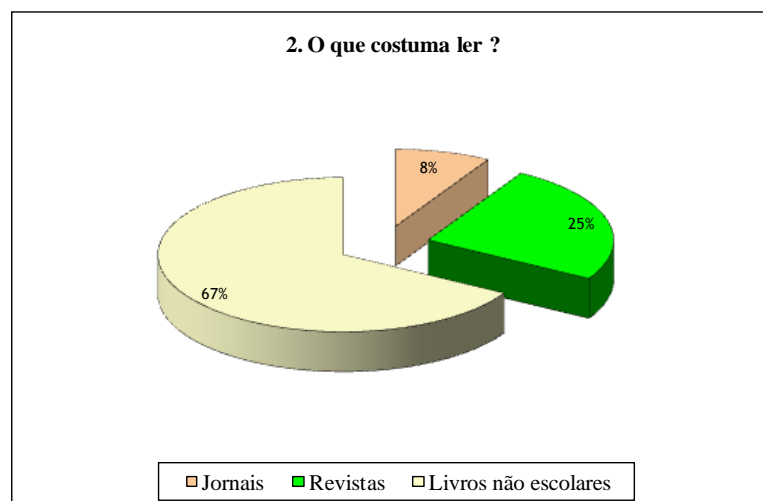
### 3.2.3. Turma 7º B



**Gráfico nº27**

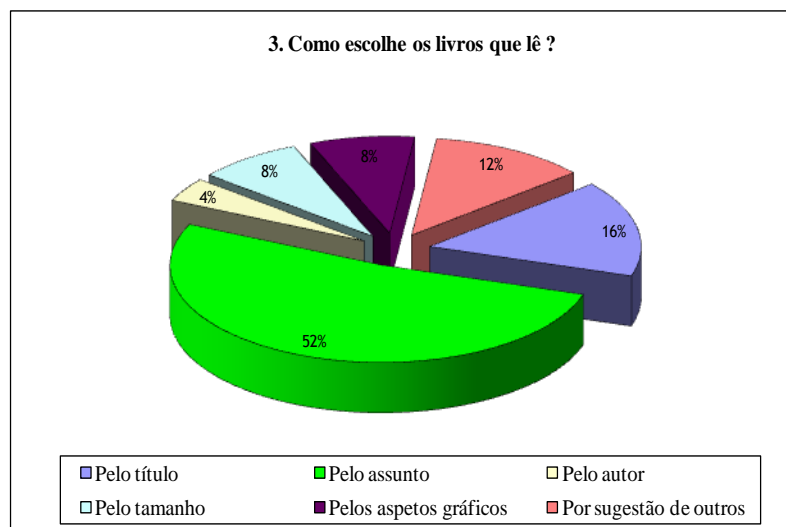
A maior parte dos alunos encara a leitura como um passatempo, ao nível dos outros, sendo, logo a seguir, visto como um prazer.

Por outro lado, encontramos em iguais percentagens aqueles que perspetivam a leitura enquanto contributo para a melhoria do desempenho escolar e os que a consideram uma forma de desenvolvimento pessoal.



**Gráfico n°28**

A maioria dos alunos declara ler livros não escolares, havendo uma percentagem significativa que assinala ler revistas. É deveras reduzido o número de respondentes que refere ler jornais.



**Gráfico n°29**

O assunto é o critério determinante para a escolha do livro a ler para cerca de metade dos respondentes; todavia, o título e a sugestão de outros têm também influência significativa nessa escolha, sendo que os aspetos gráficos e o tamanho se assumem como critérios determinantes para alguns alunos.

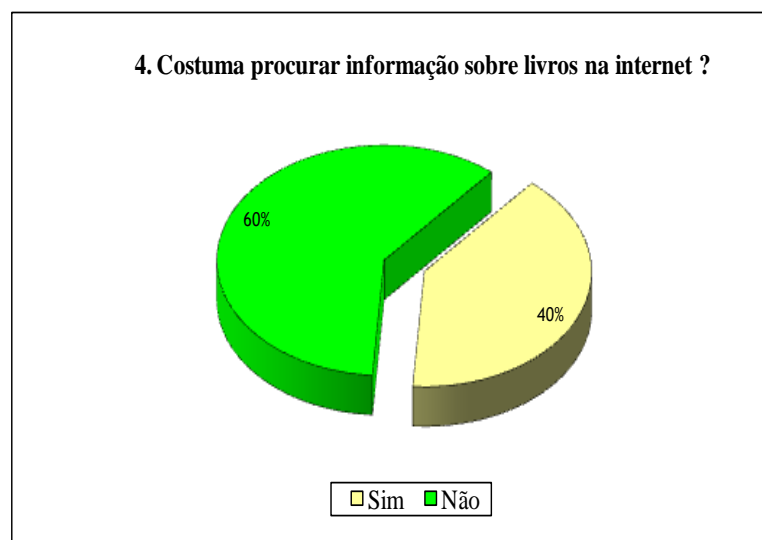


Gráfico n°30

A maioria dos respondentes não usa a *internet* para pesquisar informação sobre livros, havendo, todavia, uma percentagem significativa que algumas vezes terá feito essa pesquisa.

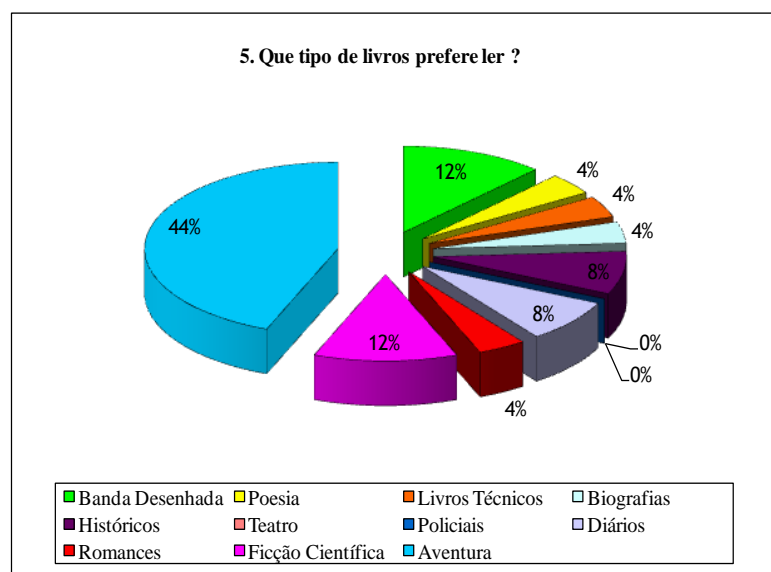
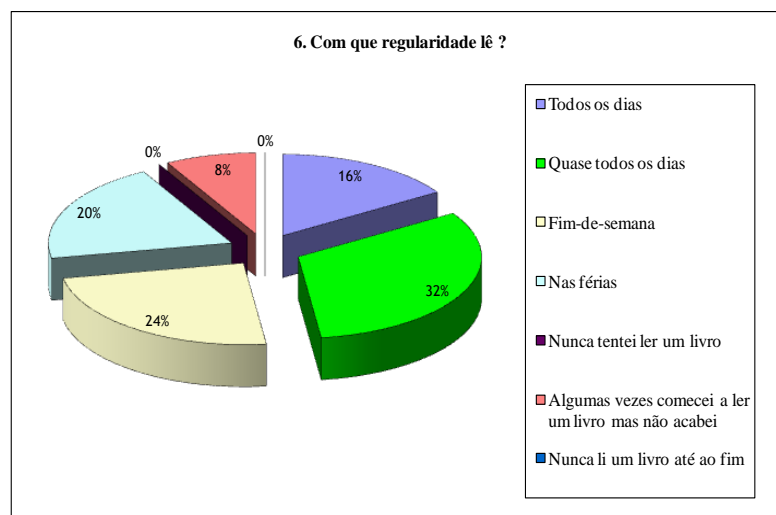


Gráfico n°31

Constata-se uma grande dispersão nas respostas, mas emerge como mais significativa a preferência pela tipologia “aventura”, seguindo-se a “ficção científica” e a “banda desenhada” com iguais percentagens.

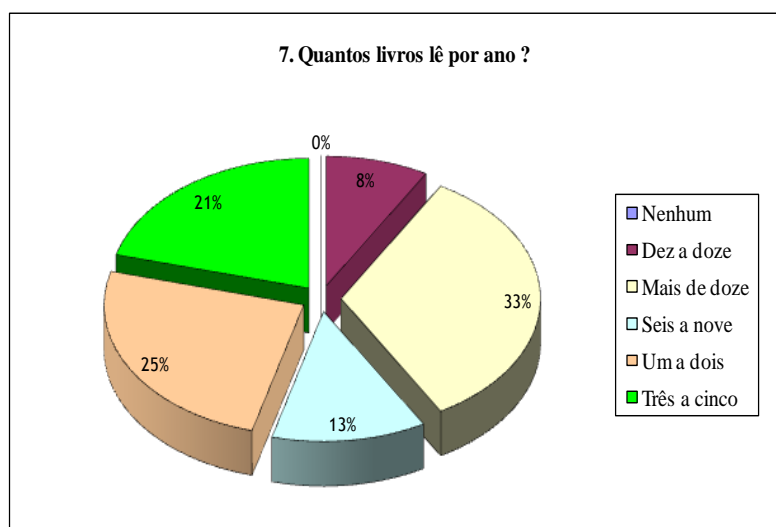
Os outros tipos de livros preferidos passam por “diários”, “históricos” e, finalmente, repartem-se por “biografias”, “livros técnicos”, “romances” e “poesia”.



**Gráfico n°32**

Das respostas dadas conclui-se que uma percentagem significativa de respondentes só lê ao fim de semana ou nas férias (44%), havendo ainda 8% que declaram nunca terem tentado ler um livro.

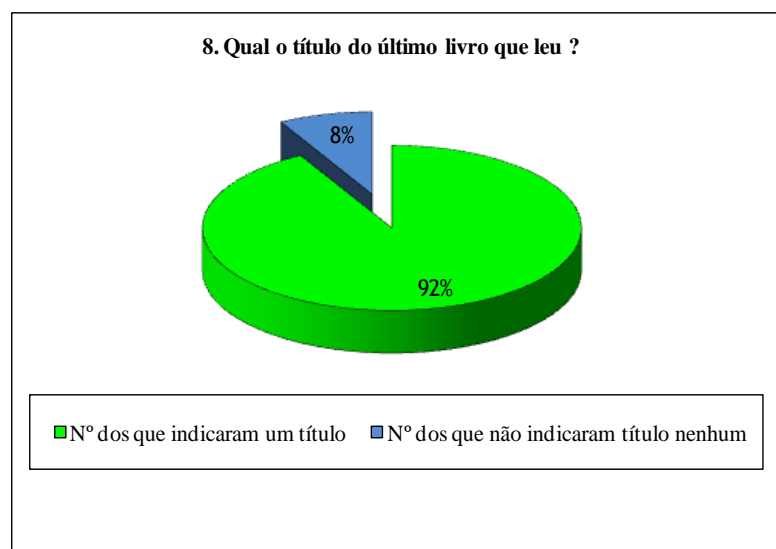
A percentagem dos que leem todos os dias ou quase todos os dias aproxima-se da metade do universo de respondentes.



**Gráfico n°33**

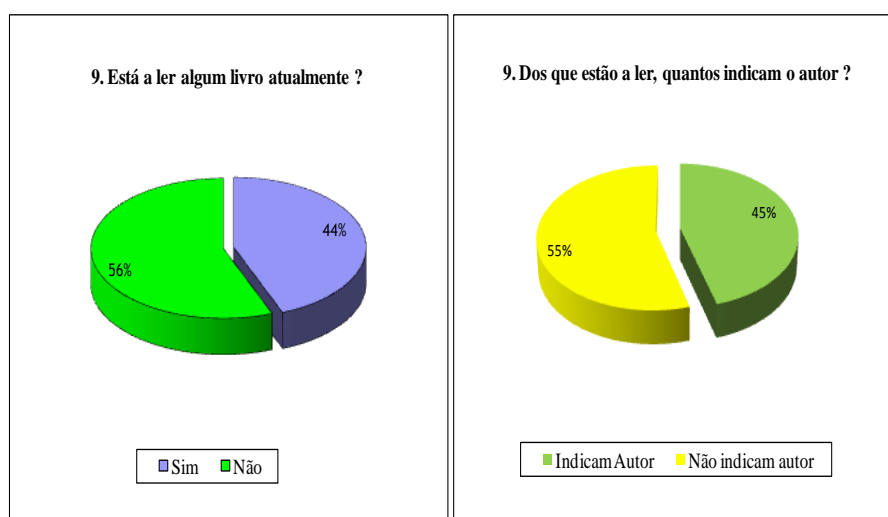
O índice percentual mais elevado corresponde ao conjunto daqueles que leram mais de doze livros por ano, sendo que a percentagem imediatamente inferior reflete os que só leem um a dois livros por ano. Assume-se ainda como relevante a percentagem dos que leem três a cinco livros por ano.





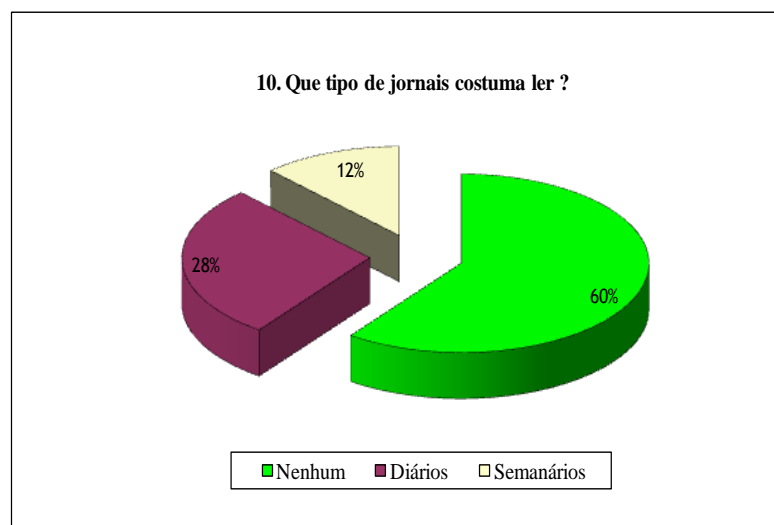
**Gráfico nº34**

Uma maioria inequívoca foi capaz de apontar o título do último livro lido, havendo, mesmo assim respondentes que não foram capazes de fazer essa indicação, o que poderá ser indício de que essa leitura já foi terminada há muito tempo ou, então, que não terá sido assumida como experiência muito agradável.



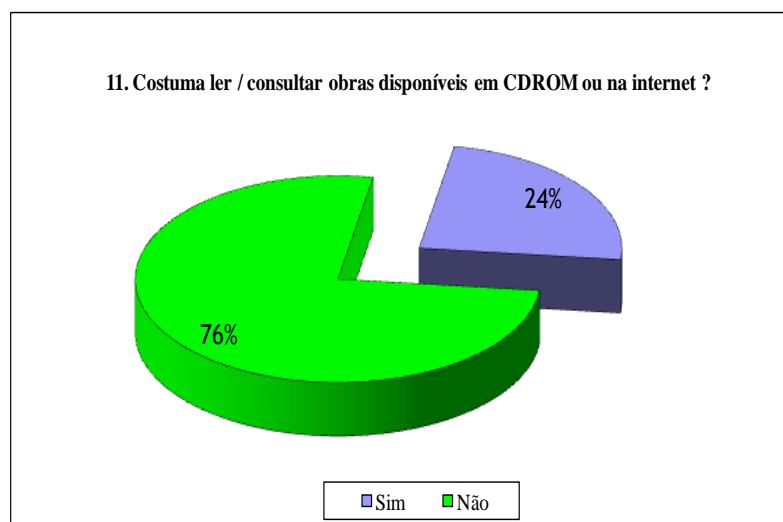
**Gráfico nº35**

Mais de metade dos respondentes admitiu não ter em curso nenhuma leitura, ainda que uma percentagem ligeiramente superior a 40% registe o facto de estar a ler um livro.



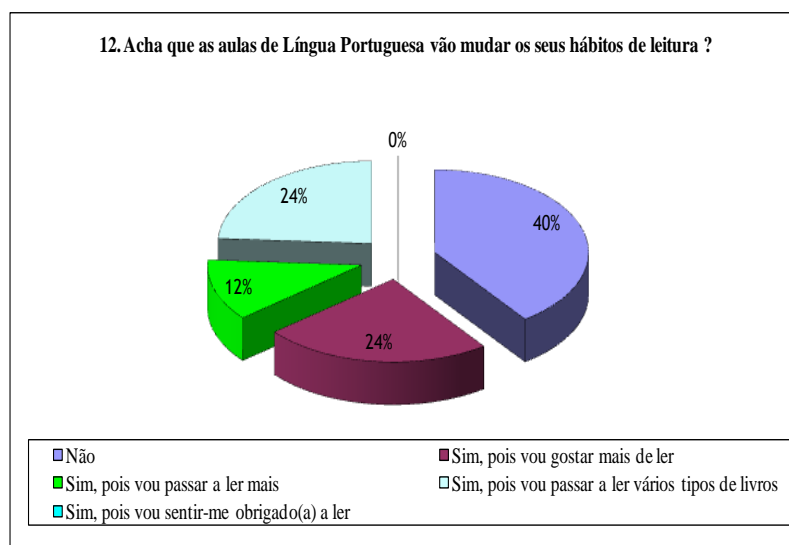
**Gráfico nº36**

A maioria dos alunos assinala não ler nenhum jornal, havendo aproximadamente um quarto que regista ler diários e uma percentagem residual que afirma ler semanários.



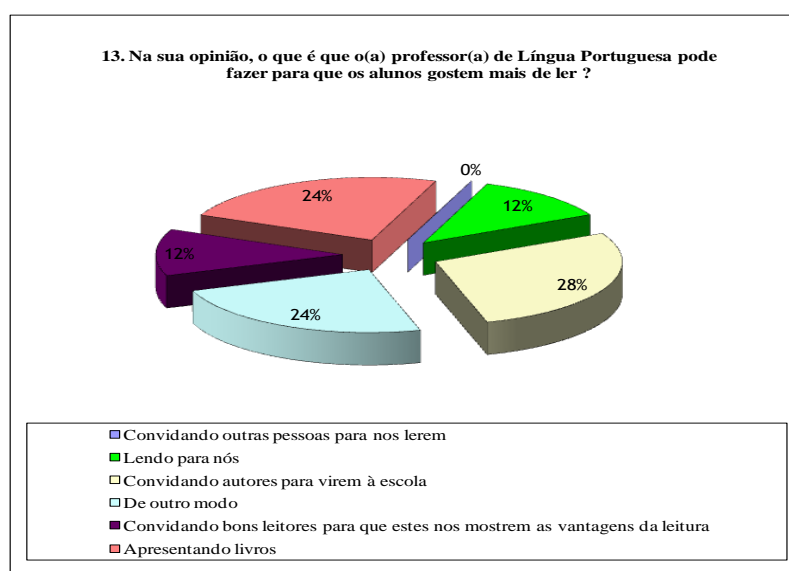
**Gráfico nº37**

Uma maioria expressiva assinala não recorrer a estes meios tecnológicos com a finalidade de ler/consultar obras.



**Gráfico nº38**

Uma percentagem significativa de respondentes considera que as aulas de Língua Portuguesa não vão ter qualquer influência sobre os seus hábitos de leitura. Constata-se, todavia, a existência de dois grupos, representando cada um 24% do universo, que consideram que estas aulas os levarão a gostar mais de ler ou que vão passar a ler vários tipos de livros.



**Gráfico nº39**

Verifica-se alguma dispersão nas opções de resposta assinaladas pelos alunos, ainda que a apresentação de livros e o convite a bons leitores para que estes mostrem as vantagens da leitura totalizem 48% das respostas.

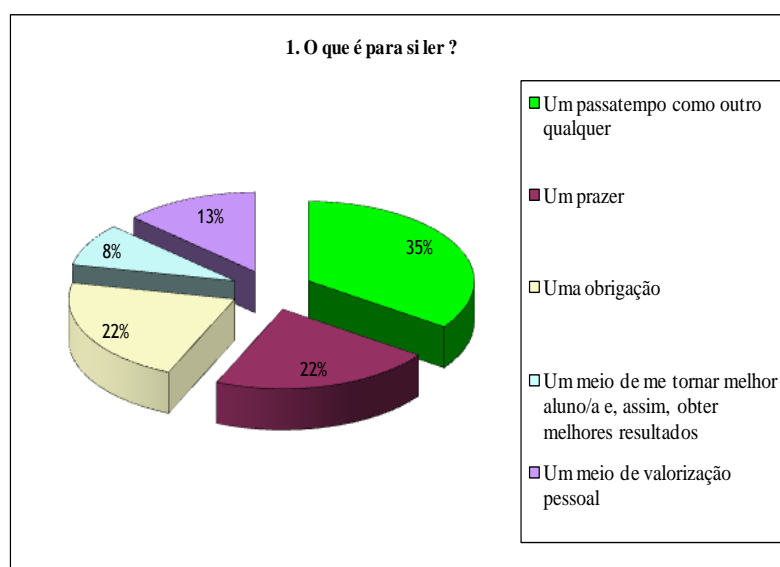
Constata-se ainda que a presença de autores na escola é vista por alguns (28%) como um contributo positivo para a promoção da leitura.

Finalmente, é de referir que 24% dos inquiridos assinalam «Do seguinte modo:», apontando outras possibilidades. Dessas respostas, fez-se a seguinte categorização:

1ª categoria: <b>Autoimplicação no desenvolvimento da competência de leitor</b>	<p>a) «Concurso de leitura.»</p> <p>b) «Pedindo-nos para ler e convidando autores para virem à escola.»</p> <p>c) «...que nós lêssemos para a professora dar a sua opinião.»</p> <p>d) «Recomendando livros interessantes ou pedindo-nos para ler para a turma.»</p>
2ª categoria: <b>Passividade em relação ao desenvolvimento da competência de leitor</b>	<p>e) «Lendo para nós e convidando os autores dos livros que “lemos” porque acho que assim nos incentiva mais a ler.»</p> <p>f) «Agradando-nos com os livros que escolhe.»</p> <p>g) «Trazendo livros de <i>anime</i>.»</p> <p>h) «... mostrando livros interessantes aos alunos.»</p>

**Quadro nº3 – Categorização relativa à questão 13 (resposta «Do seguinte modo:»)**

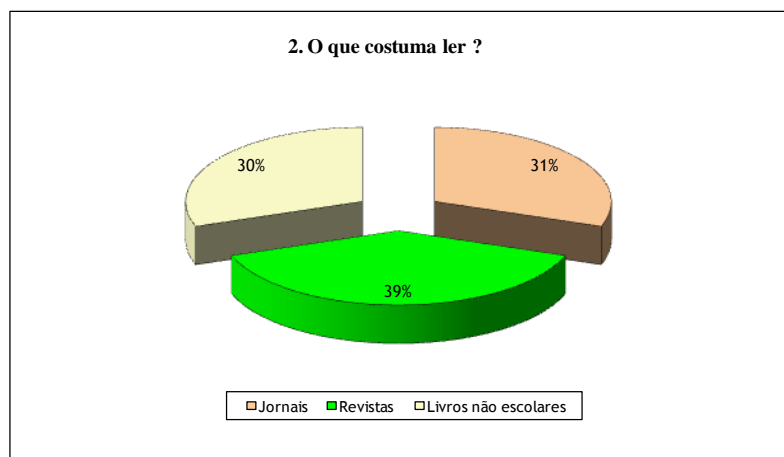
### 3.2.4. Turma 10º C



**Gráfico nº40**

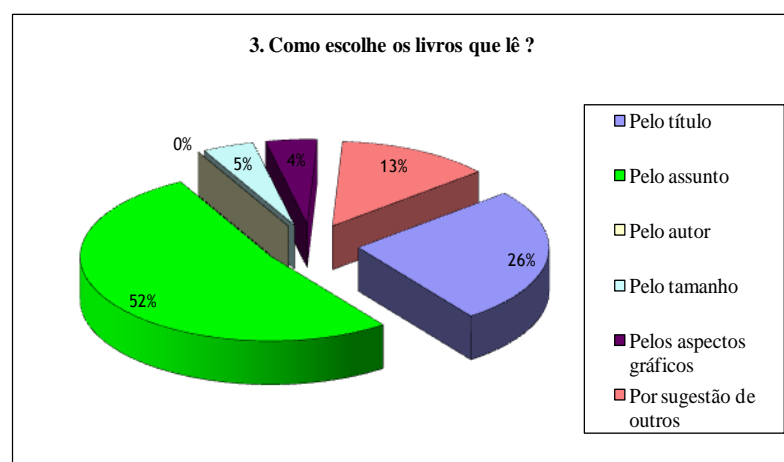
Uma parte dos alunos encara a leitura como um passatempo, ao nível dos outros.

Por outro lado, encontramos em iguais percentagens aqueles que perspetivam a leitura enquanto um prazer e os que a consideram uma obrigação.



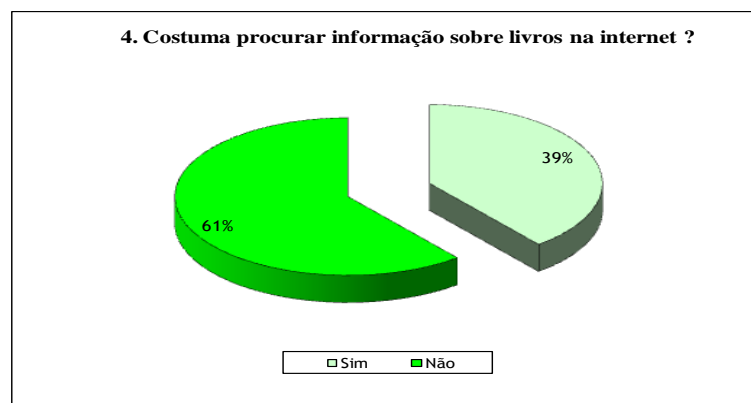
**Gráfico n°41**

Uma percentagem significativa de respondentes declara ler revistas, havendo depois percentagens equivalentes dos que referem ler jornais e livros não escolares.



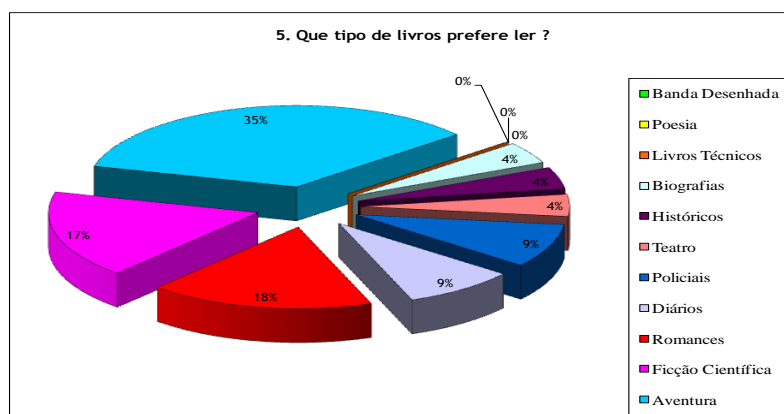
**Gráfico n°42**

O assunto é o critério observado na escolha do livro a ler por cerca de metade dos respondentes, seguindo-se o título e a sugestão de outros enquanto influências significativas nessa escolha.



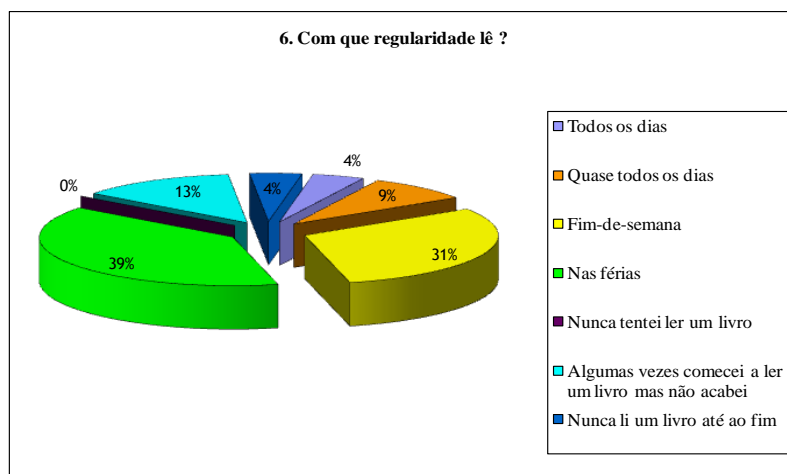
**Gráfico nº43**

A maioria dos respondentes não usa a *Internet* para pesquisar informação sobre livros, havendo, todavia, uma percentagem significativa que, regularmente, faz essa pesquisa.



**Gráfico nº44**

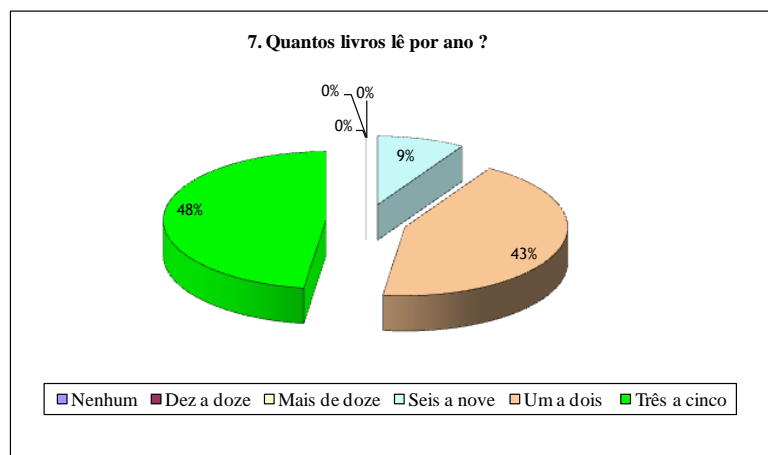
Constata-se alguma dispersão nas respostas, mas surge como expressiva a preferência pela tipologia “aventura”. Por sua vez, os “romances” e a “ficção científica” apresentam-se com percentagens muito próximas.



**Gráfico nº45**

Das respostas dadas conclui-se que a maioria dos alunos só lê nas férias ou ao fim de semana (70%), havendo ainda 13% que declaram terem começado algumas vezes a ler um livro, mas não terem acabado essa leitura.

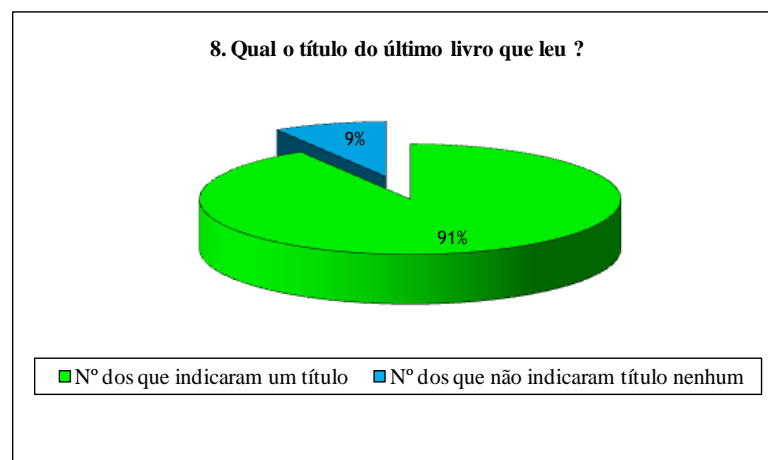
A percentagem dos que leem todos os dias ou quase todos os dias é só de 13%.



**Gráfico nº46**

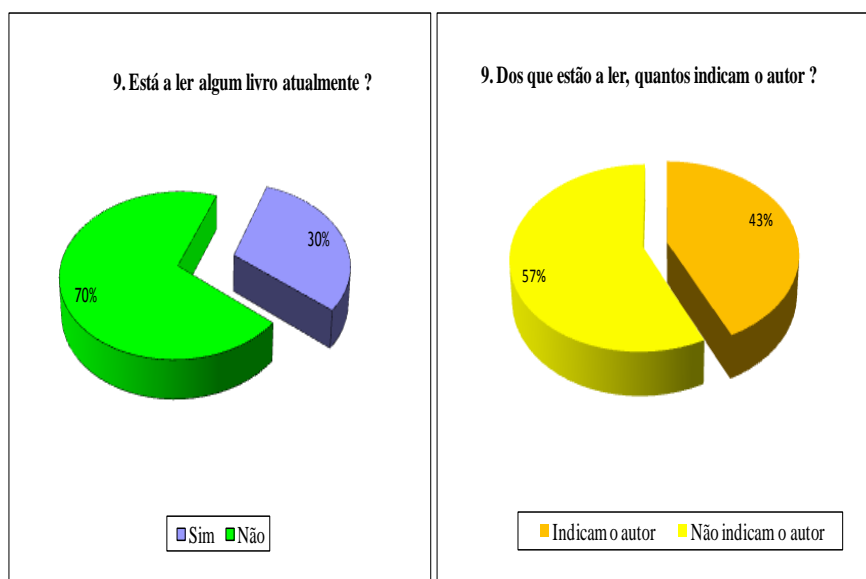
O índice percentual mais elevado corresponde ao conjunto daqueles que leram entre três a cinco livros por ano, sendo que a percentagem imediatamente inferior representa os que só leem um a dois livros por ano.

Assume-se ainda como digna de registo a percentagem dos que leem três a cinco livros por ano.



**Gráfico nº47**

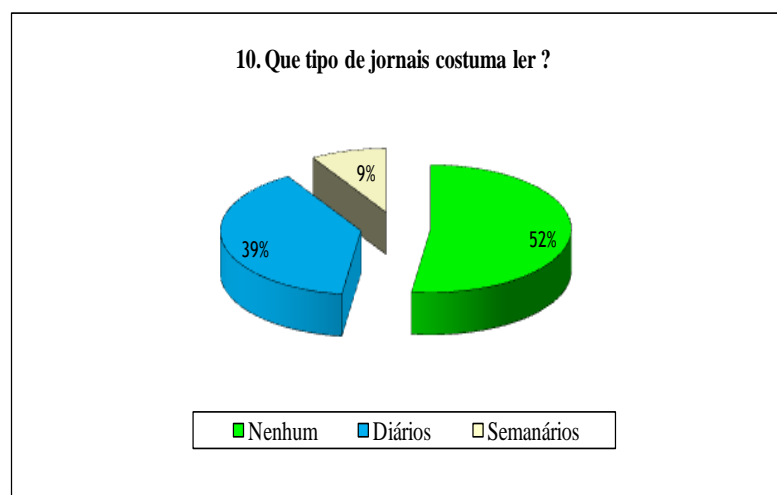
Uma maioria inequívoca foi capaz de apontar o título do último livro lido, havendo, mesmo assim, alguns que não foram capazes de o fazer.



**Gráfico nº48**

A maioria dos respondentes admitiu não ter em curso nenhuma leitura.

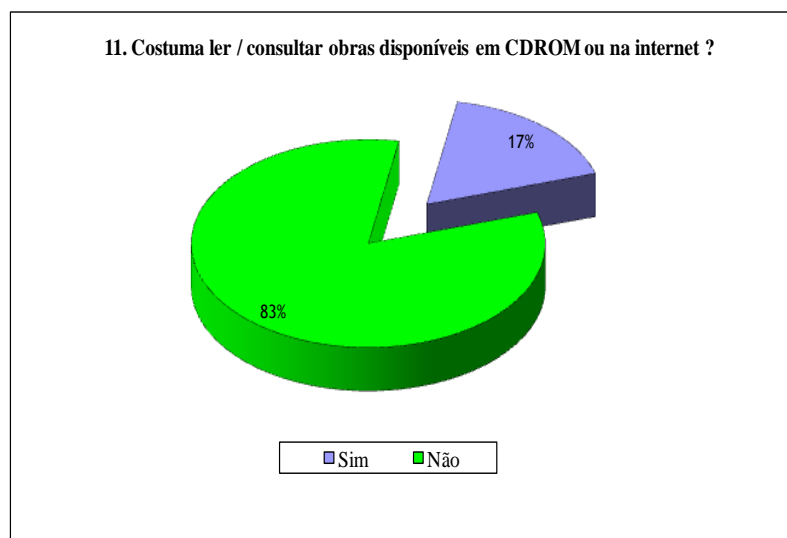
Entre os que declararam ter em curso uma leitura, só 43% dos alunos indicaram o autor do livro, sendo que mais de metade não foi capaz de o fazer.



**Gráfico nº49**

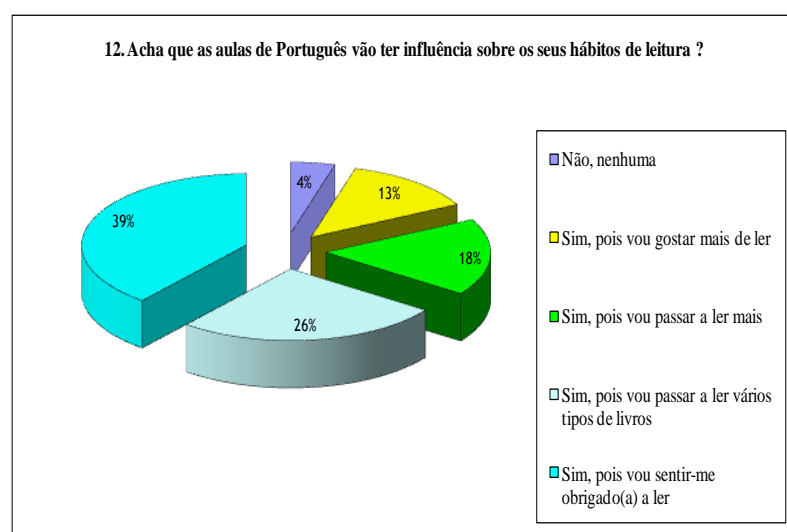
Cerca de metade dos alunos assinala não ler nenhum jornal, havendo ainda um grupo expressivo que regista ler diários.





**Gráfico nº50**

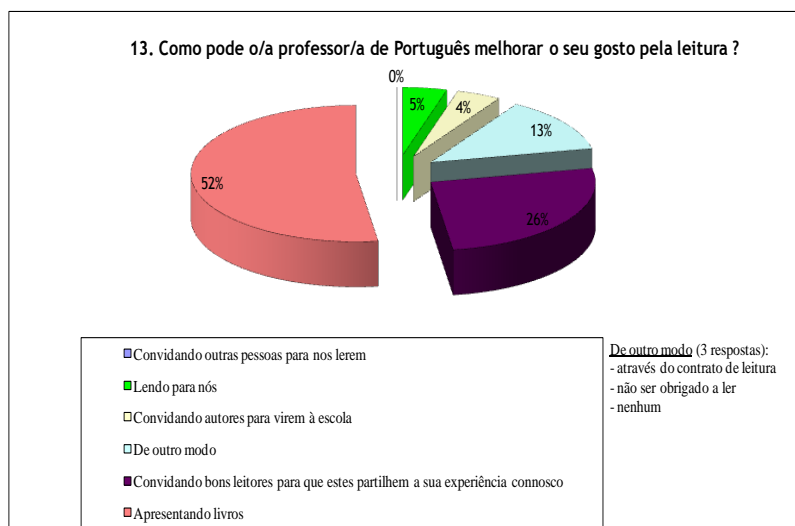
Uma maioria expressiva assinala não recorrer a estes meios tecnológicos com a finalidade de ler/consultar obras.



**Gráfico nº51**

Constata-se alguma dispersão nas respostas, havendo uma percentagem significativa de respondentes a considerar que as aulas Português vão ter influência sobre os seus hábitos de leitura, pois vão sentir-se obrigados a ler.

Destaca-se, ainda, a existência de dois grupos, representando 26% e 18%, respetivamente, do universo em análise, que assinalam que a influência das aulas de Português se fará sentir, na medida em que vão passar a ler vários tipos de livros e que passarão a ler mais.



**Gráfico nº52**

Entre as opções de resposta assinaladas pelos alunos, destaca-se a apresentação de livros enquanto modo de o professor de Português conseguir a melhoria do gosto pela leitura nos seus alunos; depois, 26% dos respondentes assinala o convite a bons leitores para que estes lhes mostrem as vantagens que a leitura reúne.

Constata-se, finalmente, que 13% referem que a melhoria do gosto pela leitura pode ser conseguida «Do seguinte modo:», apontando sugestões que são indicadas na categorização já apresentada em 3.2.2 (Quadro nº2).

### 3.3. Análise dos resultados – o dito e o *entredito*

Assumimos a opção por uma análise que põe em confronto o conjunto de respostas ao questionário dadas pelos alunos de 7º ano e o outro conjunto de respostas obtido pela aplicação do mesmo questionário aos alunos de 10º ano. Com efeito, numa primeira aproximação (ainda superficial) ao conjunto de respostas, tornaram-se notórias algumas diferenças que nos pareceram justificarem uma exploração mais profunda desse acervo, em busca dos fatores que contribuem para essas diferenças. Portanto, cremos que a nossa opção por este percurso de análise é legítima e responde a duas necessidades que sentimos: por um lado, a reflexão sobre o papel da escola e do professor de Português na promoção da leitura e, por outro lado, contribuir para o conhecimento dos fatores que, no próprio sujeito, condicionam a sua aproximação ou afastamento em relação ao universo da leitura. Trata-se, assim, de compreender melhor fatores endógenos e exógenos que podem alimentar ou espoliar a motivação das crianças e jovens para a leitura. Claro que não temos a presunção de conseguir controlar

essa amplitude de fatores, pretendemos, isso sim, tomar as rédeas daquilo que à escola e ao professor de Português diz respeito.

Focando a atenção nos gráficos que apresentámos previamente, procedemos a uma análise, questão a questão, que nos fez chegar às considerações e conclusões que apresentaremos nos parágrafos seguintes.

No que diz respeito à primeira questão – *O que é para si ler?* -, verificamos que, tanto no 7º ano como no 10º ano, os respondentes que encaram a leitura como um passatempo ou como um prazer constituem uma inequívoca maioria. Todavia, da análise realizada emerge também a evidência de que na faixa etária mais elevada (alunos de 10º ano) há uma percentagem significativa (16%) que revela algum desconforto em relação à atividade de ler, vendo-a como uma obrigação; se a esta percentagem somarmos os 7% que, no mesmo universo, encaram a leitura como forma de se tornarem melhores alunos e assim obterem melhores resultados, reconhecemos ainda uma perspetiva *mercantilista* da leitura, ou seja, a leitura é, de forma muito pragmática, vista como meio de atingir um fim *palpável* e, de alguma forma, contabilizável. Ora não é este o cenário que se constata na análise efetuada ao universo de respondentes de 7º ano, pois aí verificamos que uma percentagem meramente residual encara a leitura desse modo. Segundo o nosso ponto de vista, podemos então questionar-nos sobre o modo pouco *saudável* como se terá construído o percurso leitor destes adolescentes que os leva a encarar a leitura como algo que só se justifica em função de um fim concreto ou mesmo como algo de penoso.

Já na segunda pergunta – *O que costuma ler?* -, verificamos que no universo do 7º ano há unanimidade na preferência pelos livros não escolares, posicionando-se a leitura de revistas a seguir e, por fim, numa percentagem muito reduzida, a leitura de jornais. Por sua vez, no 10º ano, a maioria dos respondentes costuma ler revistas, assinalando a seguir os jornais e só por último os livros são apontados. Concluímos, portanto, que na faixa etária mais elevada há um maior afastamento dos livros e uma maior aproximação à leitura do entendido como mais *leve* (porque de menor extensão), mais circunstancial e mais efémero.

A análise das respostas à terceira questão – *Como escolhe os livros que lê?* - permite-nos constatar que, nos dois grupos considerados, o critério de eleição para a escolha de um livro é o assunto e, depois, com percentagens bastante mais baixas, o

título. Na mesma perspetiva comparativa que adotámos, verificamos que o grupo de candidatos à leitura de 7º ano é também bastante sensível aos aspetos gráficos, enquanto para o universo de alunos do 10º ano a sugestão de outros é o critério de maior peso depois dos dois já apontados. Curiosamente, na turma 10ºC, os aspetos gráficos são mesmo preteridos em favor do tamanho.

As respostas à quarta questão – *Costuma procurar informação sobre livros na internet?* – redundam numa espécie de consenso: efetivamente, em ambos os grupos, a grande maioria dos respondentes não recorre à internet para este tipo de pesquisas. Não é todavia despicienda a percentagem dos que já procedem a este tipo de pesquisa nesse espaço virtual (percentagens próximas ou iguais aos 40%).

No conjunto de respostas à quinta questão – *Que tipo de livros prefere ler?* – há uma grande dispersão de resultados, ainda que seja possível observar algumas regularidades dentro de cada um dos dois grupos em análise. Assim, no 7º ano, é visível que a maioria dos respondentes prefere os livros de “Aventura”, mas também a banda desenhada e a ficção científica reúnem adeptos. Por sua vez, no 10º ano, ainda que a aventura seja preferida por uma percentagem expressiva (ligeiramente acima dos 30%), há depois uma distribuição mais ou menos equilibrada entre os romances, a banda desenhada e a ficção científica.

O conjunto de respostas à sexta questão – *Com que regularidade lê?* – elucida sobre a existência de hábitos de leitura (coloca-se o enfoque na frequência / regularidade) e da análise feita emerge um grande contraste entre o universo dos alunos de 7º ano e aquele que é constituído pelos alunos de 10º ano. Com efeito, mais de metade dos primeiros deixa entrever a existência de hábitos de leitura que se traduzem na regularidade com que se dedicam a esta atividade: 33% fazem-no quase todos os dias e 24% assinalam mesmo que dedicam algum tempo à leitura diariamente; nenhum dos respondentes admitiu nunca ter tentado ler um livro e só uma percentagem residual declarou ter algumas vezes iniciado leituras que não acabou. Por sua vez, no universo de 10º ano, os hábitos de leitura parecem ser uma realidade só para um pequeno número de respondentes: 62% dos alunos afirmam dedicar algum tempo à leitura só ao fim de semana (31%) ou durante as férias (31%), sendo que só o fazem quase todos os dias e todos os dias 12% e 7%, respetivamente; neste conjunto, há 9% de respondentes que

algumas vezes começaram leituras que não acabaram, 4% admitem nunca terem lido um livro até ao fim e 2% nunca tentaram sequer iniciar uma leitura.

A sétima questão – *Quantos livros lê por ano?* –, visando também aferir da existência de hábitos de leitura, permitiu-nos concluir da existência de diferenças entre os dois universos em análise. De facto, no 7º ano, constatamos que 29% dos inquiridos assinalam ler mais do que doze livros por ano, havendo ainda 7% que registam ler dez a doze obras no mesmo período e 18% que situam as suas leituras no intervalo de seis a nove livros; ora, ainda que se contabilize uma percentagem de 23% de respondentes que referem ler apenas um a dois livros a que se soma igual percentagem de inquiridos que se inscrevem no intervalo de três a cinco livros, podemos concluir que neste universo há efetivamente um indício de que estes adolescentes vão lendo, pelo menos, em quantidade... Contudo, o cenário que entrevemos no grupo de respondentes de 10º ano está bastante distante deste, pois aqui só uma percentagem residual (5%) refere ler mais de doze livros por ano, havendo, ainda, 13% que registam o exercício da leitura no intervalo de seis a nove livros no mesmo período. Os restantes respondentes distribuem-se pelos intervalos de um a dois livros por ano (44%) e três a cinco livros por ano (31%). Neste universo, há mesmo um conjunto (7%) que admite não ler livro algum.

Por sua vez, a oitava questão – *Qual o título do último livro que leu?* – que, de certa forma, visava validar as questões anteriores, permitiu-nos concluir o seguinte: antes de mais, confirmamos a sua validade relativa para testar a fiabilidade das respostas às questões anteriores, já que, em consonância com as diferenças verificadas anteriormente, também aqui se constata que a quase totalidade dos respondentes de 7º ano (96%) indicou o título da última obra lida, enquanto que no universo de 10º ano, ainda que a percentagem de respondentes que indica esse título seja elevada (80%), esta fica notoriamente aquém do valor verificado no 7º ano.

A nona questão – *Está a ler algum livro atualmente? Se sim, indique o seu título e autor.* – inscreve-se no mesmo objetivo da questão anterior e permitiu-nos concluir o seguinte: a maioria dos respondentes de 7º ano dedica-se mais à atividade da leitura do que os inquiridos do universo de 10º ano, pois se no primeiro dos universos a percentagem dos têm em curso uma leitura é de 56%, sendo que a mesma percentagem é capaz de indicar o autor do livro que está a ler, no conjunto de 10º ano observamos

que 60% não tem em curso qualquer leitura e entre os que a têm só 50% indica o autor do mesmo.

A décima questão – *Que tipo de jornais costuma ler?* – vem também mostrar que, mesmo neste tipo de leitura, são os alunos de 7º ano que mais leem (31% dão atenção aos diários e 24% dedicam-se à leitura de semanários), havendo uma percentagem significativa (45%) que não se dedica a este tipo de leitura. Já a análise dos gráficos correspondentes ao 10º ano, permitem-nos constatar que, ainda que 36% do universo leia diários e 13% faça a leitura de semanários, mais de metade dos respondentes (51%) não lê nenhum jornal.

As respostas à décima primeira questão – *Costuma ler/consultar obras disponíveis em CDROM na internet?* –, em que se focava a possibilidade da leitura com recurso a dois meios tecnológicos atuais, vieram provar aquilo que, a partir da nossa experiência pessoal (nomeadamente a observação direta), já intuíamos, isto é, a grande maioria dos adolescentes (os mais novos e os mais velhos) não recorre a meios como o CDROM ou a *Internet* para leitura ou consulta de obras aí disponíveis. Verifica-se aqui alguma consonância entre o conjunto de respostas de 7º ano e o de 10º ano: só 24% dos alunos de 7º ano e 22% dos alunos de 10º declararam ter esse hábito.

A décima segunda questão – *Acha que as aulas de Língua Portuguesa/Português vão ter influência sobre os seus hábitos de leitura?* – pretendia levar os respondentes a revelar as suas expectativas relativamente à importância das aulas de Língua Materna na promoção da leitura e, particularmente, nos hábitos de leitura de cada um. A análise das respostas dadas permite-nos concluir que são significativas as percentagens daqueles que quer no 7º ano quer no 10º ano não esperam que as aulas de LM tenham qualquer influência nos respetivos hábitos de leitura (37% no 7º ano e 27% no 10ºano), sendo que essa percentagem é mais elevada no 7º ano, o que pode justificar-se pelos hábitos de leitura que esse universo, ao invés do grupo de 10º ano, já evidenciou nas respostas às questões anteriores.

Finalmente, a décima terceira questão – *Como pode o/a professor/a de Língua Portuguesa/Português melhorar o seu gosto pela leitura?* – visava levar a que os respondentes, de entre um conjunto de estratégias/atividades que se apresentavam como opções de resposta, sugerissem aquelas que lhes pareciam mais adequadas para que o professor de Português melhorasse o gosto pela leitura nos seus alunos. Tornou-se

evidente a diversidade de sugestões, sendo que também se destacaram algumas diferenças entre os dois universos de respondentes. Assim, registou-se algum consenso no universo total de respondentes, já que a apresentação de livros foi a sugestão mais apontada nos dois grupos de inquiridos. Depois, no 7º ano, a ideia de convidar autores para que venham à escola reuniu 24% das respostas, enquanto no 10º ano a estratégia que, em segundo lugar, mais respostas somou (13%) foi a de convidar bons leitores para que estes partilhassem a sua experiência. Em terceiro lugar, surgiram as percentagens de 18% e de 9%, para os 7º e 10º anos, respetivamente, correspondendo à possibilidade deixada em aberto de os próprios respondentes indicarem outras estratégias/atividades. Curiosamente, ainda que vários alunos tenham assinalado a quadrícula correspondente, foram poucos os que redigiram uma resposta para esta pergunta aberta, apontando outras possibilidades além das que lhes foram apresentadas, sendo que houve quem referisse a realização de contratos de leitura e de um concurso de leitura, havendo ainda quem sugerisse, com muita frontalidade, que ninguém deveria ser obrigado a ler. Acrescente-se que, na categorização feita a partir das respostas dadas a esta pergunta aberta, se tornou evidente que se no 7º ano, tal como no 10º ano, há respondentes que não revelam disposição para uma autoimplicação no processo de desenvolvimento da competência leitora, revelando uma certa passividade em relação a esse processo, no 10º ano há mesmo atitudes explícitas de resistência em relação ao desenvolvimento desta competência.

Perante estes resultados e o respetivo tratamento, confirmámos aquilo que já intuíamos e que até já é um lugar-comum: no que diz respeito à leitura, os hábitos e expectativas dos nossos alunos encontravam-se aquém daquilo que seria desejável. No entanto, tornou-se também claro que a situação não é a *catástrofe* sobre a qual os mais pessimistas vão especulando. Por outro lado, evidenciou-se que o quadro de hábitos, expectativas e representações dos alunos de 7º ano é francamente mais positivo do que o mesmo quadro no 10º ano. Sentimos assim que se justificam as questões: o que aconteceu no percurso pessoal e escolar de cada um destes alunos para se terem esbatido ou perdido os hábitos (ainda que incipientes) que estes jovens, à semelhança dos seus colegas de 7º ano, também teriam tido com a mesma idade? Como se perderam as expectativas que, então, tinham? O que faz a escola para contrariar esta desistência? O que faz o professor nas aulas de Português para promover a leitura?

Segundo Maria Almira Soares, «Ler já foi uma arma da adolescência.» (Soares, 2003:70) que se terá perdido, mas pode ser recuperada. Subscrevemos inteiramente esta posição e consideramos que a escola e o professor de Português podem e devem contribuir para que os adolescentes recuperem essa «arma» que perderam. Esse foi, com efeito, um espaço de «mudez-surdez», de refúgio dos adolescentes, que lhes permitia distanciarem-se dos adultos e de todo um mundo com o qual não se identificavam, estimulando a capacidade de sonhar e de ousar a incursão noutros universos, fossem estes permitidos ou interditos, porque «...ler é também rejeitar, revelar, identificar, abrir, descobrir» (Soares, 2003:71).

#### **4. Descrição das experiências (contratos de leitura e apresentações de leituras)**

As experiências realizadas inscreveram-se na continuidade e *contiguidade* de um trabalho que já realizamos há alguns anos. Com efeito, ao longo dos últimos dez anos, temos vindo a contratualizar leituras – leitura recreativa – com as nossas turmas e tem sido dada a oportunidade a cada um dos leitores de partilhar a sua leitura com os colegas da turma e com a professora. Pontualmente, essa partilha também é alargada (e o ano letivo 2011-2012 não foi exceção) a outras turmas e a outros professores no espaço da biblioteca escolar (BE).

O contrato de leitura<sup>22</sup> (anexos nº3 e nº4) é celebrado habitualmente nas primeiras aulas do ano letivo e, como qualquer documento deste tipo, é assinado pelos dois outorgantes (professora e aluno), prevendo direitos e deveres de cada uma das partes, nomeadamente, o mínimo de leituras a realizar pelo aluno. Portanto, esta é uma das cláusulas do contrato. Devemos dizer que, quando fizemos as primeiras experiências de contratualização da leitura, chegámos a prever a leitura de pelo menos dois livros por período letivo, mas a experiência levou-nos a concluir que estávamos a ser algo ambiciosos. Assim, habitualmente fica contratualizada a leitura de, pelo menos, um livro por período.

A operacionalização desta atividade passa pela elaboração de uma lista de títulos que se constituem enquanto sugestões de leitura: enquanto no 7º ano esta lista é construída sobretudo a partir das sugestões constantes do Programa de Português do

---

<sup>22</sup> Da lista de anexos fazem parte um exemplar deste documento destinado ao 7º ano e outro visando os alunos de 10º ano (ambos os documentos foram usados no ano letivo 2011-12).



Ensino Básico e do Plano Nacional de Leitura, acrescentando-se eventualmente outros títulos sugeridos pelos alunos, no caso do 10º ano, essa lista é construída a partir da reunião de sugestões apresentadas pelos vários professores de Português a lecionar no 10º ano e pelos próprios alunos envolvidos, acrescentando-se-lhe ainda as sugestões *herdadas* de anos letivos anteriores (os alunos dos anos anteriores deixam também a sua *marca* traduzida nesses livros que, de algum modo, os impressionaram). Além disso, numa perspetiva interdisciplinar, manifestamos sempre a nossa disponibilidade para integrar sugestões dos conselhos de turma e foi assim que, no ano letivo 2011-2012, estabelecemos uma parceria com a disciplina de Filosofia, cuja docente sugeriu a leitura de algumas obras relacionadas com o respetivo programa disciplinar e que foram igualmente objeto de contratualização. A elaboração desta lista de sugestões resulta num documento (anexo nº5) que inclui, além da referência bibliográfica, uma miniatura da reprodução da capa de cada livro e uma sinopse. Porque assumimos uma perspetiva de flexibilidade, manifestamos sempre abertura para aceitar outras possibilidades de leituras que os alunos venham a apresentar (não constantes da lista entretanto distribuída a todos), tendo sempre honrado esse compromisso.

O documento *contrato de leitura* é apresentado aos alunos juntamente com uma proposta de atividades (anexos nº6 e nº7), sendo aí sugeridas várias estratégias, para que os alunos possam escolher aquela ou aquelas que considerarem mais adequadas ao modo como pretendem estruturar a apresentação do livro lido. Privilegiando uma postura de flexibilidade, aí se prevê, também, o recurso a formas de expressão diversas<sup>23</sup>.

A cada aluno é ainda fornecida uma ficha de registo da leitura, havendo um modelo dirigido aos alunos de 7º ano e um outro destinado aos alunos do 10º ano<sup>24</sup> (anexos nº8 e nº9). Em comum, estes modelos de registo de leitura obrigam à indicação bibliográfica<sup>25</sup>, à classificação da obra lida, ao registo do assunto/resumo da obra e à indicação das datas de início e de conclusão da leitura. Depois, intencionalmente e atendendo aos diferentes perfis dos conjuntos de alunos de 7º ano e 10º ano, estruturámos de modo diferente as duas fichas. Assim, no documento destinado

---

<sup>23</sup> Temas musicais, imagens, mímica,...

<sup>24</sup> Um exemplar de cada um dos modelos integra a lista de anexos.

<sup>25</sup> Pretendíamos, assim, *mecanizar* um procedimento que os alunos tinham e têm de dominar ao longo dos respetivos percursos académicos.

ao 7º ano, assumimos, de modo inequívoco, uma postura de orientação da *prospecção* do aluno ao longo do seu ato de leitura individual, com o objetivo de o conduzir a uma avaliação daquilo que leu. Assim, apontámos-lhe itens de orientação genérica para a leitura: indicação da personagem que menos lhes agradou e justificação para tal; o lugar descrito mais impressionante; os momentos da ação que o leitor gostaria de ter vivido; o agrado ou desagrado relativamente ao desfecho da história e respetiva justificação; a disposição para aconselhar ou não o livro lido a outros possíveis leitores, incluindo uma justificação; o registo de frases e expressões consideradas mais interessantes. No caso do 10º ano, substituímos as orientações *passo a passo*, fornecidas no 7º ano, por um espaço amplo destinado à apreciação/reflexão pessoal sobre a obra lida (este era, intencionalmente, bem maior do que aquele que se lhes oferecia para a elaboração do resumo). Deste modo, pretendíamos estimular a vertente reflexiva do leitor, apelando à expressão do seu espírito crítico.

Por conseguinte, estas fichas de leitura, além da utilidade imediata de servirem de prova de uma leitura efetivamente realizada, permitiram entrever a interação que cada leitor manteve com o(s) seu(s) livro(s) no decurso da leitura e a avaliação que fez da(s) obra(s) lida(s).

Cumprindo o contratualizado, os alunos leram, pelo menos, um livro por período letivo e apresentaram-no em situação de aula, usando dos recursos que entendessem por mais adequados (*powerpoint*, *prezi*, vídeo, gravações áudio, imagens,...). Alargando o âmbito destas apresentações, na turma de 7ºano, alguns destes alunos também apresentaram na BE os trabalhos produzidos perante os seus colegas de turma e perante uma turma de 8º ano. Por sua vez, esta turma teve como auditório os colegas de 7º ano para a apresentação das próprias leituras (neste caso, de poesia). Após cada apresentação, reservámos um período destinado à apresentação de questões e de considerações que o *público* entendesse como pertinentes. A professora assumiu aqui o papel de mais um elemento desse público, reservando-se tão-somente uma função supervisiva e de moderação.

Numa perspetiva de supervisão do cumprimento do contrato de leitura, elaborámos uma grelha de controlo (anexos nº10 e nº11), cujo preenchimento nos permitiu observar o grau de consecução de cada um dos alunos nesta atividade, já que

nos permitia o registo do número de livros lidos e a identificação das obras lidas por cada um dos aprendentes-leitores.

Cada apresentação de leitura foi também objeto de avaliação, sendo que nela participou toda a turma juntamente com a professora – procedeu-se, portanto, a uma coavaliação que tomou como objeto todo o processo que conduziu àquela apresentação singular. Para isso, a professora facultou aos alunos um conjunto de parâmetros, pedindo-lhes que usassem como escala a classificação quantitativa de níveis um a cinco (escala de classificação adotada para os alunos de 3º Ciclo) e a escala qualitativa<sup>26</sup> *Muito insuficiente, Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito bom* (no Ensino Secundário, adotada e usada cumulativamente com a menção quantitativa para classificação do desempenho dos alunos nos instrumentos de avaliação que lhes são aplicados). As grelhas, contendo esses parâmetros, anexam-se a este trabalho (anexos nº12 e nº13).

As fichas de leitura, depois de preenchidas por cada um dos leitores, foram entregues à professora para correção, sendo que, numa perspetiva de avaliação formativa, foram mais tarde devolvidas aos alunos com comentários da responsabilidade da professora.

A consecução do contrato de leitura cruzou-se, no caso dos alunos de 10º ano, com a construção de um portefólio de escrita que os mesmos se encontravam a elaborar: assim, foi-lhes dada a oportunidade de incluir as fichas de leitura nos respetivos portefólios, já que as mesmas previam a produção escrita (resumos e textos de apreciação).

## **5.Avaliação das experiências**

Constatámos que na turma de 10º ano, no cumprimento do contrato de leitura e nas apresentações efetuadas, os alunos não atingiram o entusiasmo nem o dinamismo dos seus colegas mais novos. Estes investiram, ao nível da forma e, também, do conteúdo, nas apresentações que conceberam e, depois, concretizaram. De facto, na faixa etária dos 12 anos – média de idades dos alunos de 7º ano –, verificam-se ainda

---

<sup>26</sup> Esta opção por uma escala qualitativa no 10º ano prendeu-se com a intenção de não fazer pesar sobre os alunos o esforço de esmiuçarem numa classificação quantitativa (no ensino secundário, a escala classificativa é de 0 a 20 valores) a avaliação que faziam das apresentações efetuadas pelos seus pares, já que não era esse rigor quantitativo que aí nos interessava...

aquilo que nos atrevemos a designar por *reminiscências* do entusiasmo pelas leituras que ouviram nessa infância que começam a abandonar (cf. ponto de vista defendido por Pennac que considera que então, nessa infância prévia à escolarização, há ainda intimidade com a leitura). Aliás, estas *reminiscências* sobressaíram, ainda, nos diversos momentos em que estes alunos mais novos nos pediram que lhes lêssemos em voz alta, dispondo-se a assumir o papel de ouvintes, como quando pequeninos, e ainda incapazes decifrar qualquer escrito, contavam com os adultos para essa tarefa.

Por outro lado, tornou-se notório o quanto era importante para estes jovens leitores a partilha das leituras com os seus colegas da turma, sendo que, pouco depois das primeiras apresentações, começaram a surgir as propostas de apresentações com *ajudante*, isto é, as tarefas da atividade passaram a ser partilhadas por dois alunos. Este entusiasmo pela interação com os pares e professores na partilha das leituras sobressaiu com especial ênfase quando propusemos aos alunos da turma 7º B a apresentação das suas leituras perante uma outra turma – o 8ºB – no espaço da biblioteca escolar<sup>27</sup> (BE) (anexo nº14).

Estas constatações confirmam uma das conclusões a que terá chegado o estudo de Delacours-Lins (2008) e que é referida por Martins e Viana (2009: 38): «... o livro não é a personagem principal das bibliotecas, nomeadamente nas bibliotecas destinadas aos mais jovens, mas a interação com os livros, o prazer da leitura partilhada, tornando-a uma actividade espontânea e desejada». Assim, as experiências realizadas permitiram-nos concluir da relevância da partilha e da interação nas práticas de promoção da leitura e no desenvolvimento da competência leitora. Por conseguinte, cremos que, como aconselham Martins e Viana (2009: 38), será «...importante aproximar as práticas escolares das práticas espontâneas partilhadas».

Não obstante, avaliamos como bastante positivos os debates que, na turma de 10º ano, surgiram na sequência de algumas das apresentações. De facto, no 10ºC, as leituras de alguns alunos e as respetivas apresentações fizeram espoletar trocas de impressões mais animadas sobre simples curiosidades ou sobre questões mais conjunturais de índole psicológica, sociológica e ideológica (algumas bem caras aos adolescentes), como as relações familiares e entre pares ou as implicações de viver numa sociedade da informação e multimediada: por exemplo, a propósito da leitura de um livro como *Ética*

---

<sup>27</sup> Nos anexos, constam registos fotográficos deste momento.

*para um jovem*, de Fernando Savater, os dilemas éticos - objeto de estudo nas aulas de Filosofia - foram claramente amplificados no debate realizado na aula de Português.

Devemos ainda referir que as apresentações orais das leituras realizadas foi, em todas as turmas, uma oportunidade de praticar a produção de discurso oral e de, conforme o estabelecido nos programas, avaliar essas produções<sup>28</sup>. Na verdade, também nós já tivemos a percepção de que Isabel Margarida Duarte dava conta em 1994:

«Raramente, nas aulas de Português, os professores levam os seus alunos a produzir um discurso oral de tamanho razoável, limitando-se, geralmente, a fazer perguntas a que os alunos respondem “telegraficamente” de forma normalizada, elíptica e rigidamente controlada pela situação institucional» (Duarte, 1994:82).

Conseguimos, assim, colocar em *diálogo* competências de diferentes domínios, neste caso, fazendo uma articulação entre os domínios da leitura e da oralidade, e dando, simultaneamente, um contributo para a relevância que a esta última deve caber na aula de LM.

Agora, retomando a perspetiva comparativa que põe em confronto o decurso das experiências junto dos alunos de 7º ano e junto dos alunos de 10ºano, devemos dizer que o que se constatou não foi de todo inesperado, confirmando, aliás, aquilo que alguns estudos (nacionais<sup>29</sup> e internacionais) já revelaram: de um modo geral, muitas crianças, quando se preparam para deixar de o ser, cortam essa ligação umbilical à leitura, ainda que não prescindam dos mundos fantásticos proporcionados pela televisão, pelos videojogos ou por esse fenómeno que foi (e ainda é) a saga de Harry Potter. É assim que, para um número considerável, e que desejaríamos fosse menos expressivo, ler passa a ser encarado como ato penoso que é preciso suportar para agradar a pais (alguns), a professores (nomeadamente aos de Português) e porque (com um pragmatismo algo inquietante...) acreditam que isso contribuirá para a obtenção de melhores classificações escolares.

Devemos ainda referir a *pressão*, mais ou menos explícita, que, num movimento de resistência à leitura, algumas vezes sentimos e que foi exercida por alunos, por

---

<sup>28</sup> Há diretivas legais que preveem a atribuição de um peso percentual de 25% à componente da oralidade, no âmbito dos momentos de avaliação formal; assim, a Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto, veio confirmar diplomas legais anteriores.

<sup>29</sup> Veja-se, por exemplo, o trabalho apresentado por Inês Sim-Sim, em 2001, no III Encontro Nacional (I Internacional) de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração), *Formar leitores: A inversão do círculo*.

alguns encarregados de educação e até por alguns professores dos conselhos de turma que solicitaram a nossa *compreensão/tolerância* para relegar as leituras para um segundo plano quando os alunos estavam, por exemplo, em período de realização de provas de avaliação ou de entrega de trabalhos. Infelizmente, verifica-se ainda uma *menorização* da leitura, particularmente da que é encarada como recreativa, em face da *funcionalidade pragmática* de que cada uma das outras disciplinas, particularmente as da componente científica, se sentem investidas, o que justificará, segundo os seus defensores, um investimento pleno e, em, determinados períodos, em regime de exclusividade.

Estamos em crer que a própria instituição Escola tem, paradoxalmente, a sua quota-parte de responsabilidade nesta situação. De facto, o meio escolar, para além de estar sujeito à obrigação de cumprir os programas e orientações curriculares, é ainda vulnerável à tendência, bem patente na sociedade portuguesa nos últimos anos, de sobrevalorização dos resultados dos alunos, sentindo-se tentada a, a todo o custo, apresentar percentagens para provar uma *excelência* que seja bem visível nas classificações obtidas pelos seus alunos... Ora, esta perspetiva da obtenção de uma mais-valia imediata e mensurável não se coaduna com esse *tempo de gestação* necessário a que os promotores dos hábitos de leitura e do desenvolvimento da competência leitora (e os próprios aprendentes-leitores) vejam os resultados do(s) seu(s) investimento(s). Acrescente-se que é, de facto, necessário deixar que os diferentes atores deste processo tenham a oportunidade de se *impregnar* da motivação que os sucessos pontuais lhes trazem e, assim, se disponham a reinvestir a energia motivacional adquirida.

## **6. Algumas conclusões**

### **6.1. Ler – entre a aproximação e o afastamento; entre o gosto e o desgosto**

Segundo Antão (1997:20),

Quer queiramos quer não, a leitura é uma actividade que pressupõe, entre outras coisas, um razoável domínio do código linguístico, tempo, dispêndio económico e predisposição. O que acontece é que muitas vezes a leitura não se faz devido, pelo menos, à ausência de um destes factores.

Desta maneira, o autor destaca esta interdependência de fatores culturais e sociolinguísticos (sendo que alguns deles escapam à esfera de ação da Escola e do professor), que podem condicionar a aproximação ou o afastamento em relação ao ato de ler ...Nós pudemos concluir isto mesmo no decurso do nosso trabalho junto dos alunos, sendo que, todavia, nesta corrente que pode conduzir à leitura, ou que pode desviar dela, surgiu como mais relevante o fator motivação (a que Antão se refere como «predisposição»).

Assim, pretendemos salientar que a aproximação à leitura implica a criação desta «predisposição» e esta só existirá se o aprendente encontrar sentido(s) nesse e para esse ato de ler. Esses sentidos terão que ir além do *utilitarismo* imediato da avaliação positiva que o aluno espera obter, enquanto recompensa do cumprimento de um *dever*. Ainda que possa parecer que a curto prazo isso funciona, na verdade, não se verifica esse sucesso, pois, na ausência de envolvimento por parte do leitor, não há uma verdadeira atitude crítica, nem a fruição estética. Há, isso sim, uma teia de equívocos, cuja primeira vítima (e o mais ludibriado) é o próprio aluno que, cândida e erroneamente, se convence da própria competência leitora, continuando a distanciar-se cada vez mais dos mundos que a leitura lhe poderia desvendar ...

Do observado no decurso do trabalho efetuado junto dos nossos alunos, nomeadamente na análise da *secção* das fichas de leitura destinada ao registo de uma reflexão/apreciação pessoal, tornaram-se visíveis alguns desses *equívocos* quando obtivemos declarações sumárias como a que transcrevemos a seguir: «Eu gostei bastante da obra que li, porque eu acredito bastante na fé e na religião, e para pessoas que se identificam comigo eu recomendo-lhes este livro» (R., aluna de 10ºano, dezembro de 2011). Com efeito, alguns dos nossos alunos não conseguiram progredir tanto quanto pretendíamos nesse caminho que é a leitura...

Então, focando agora o problema do afastamento, devemos suspeitar dele enquanto sintoma de uma frustração, de uma *inclinação* não correspondida (afinal de um desgosto amoroso). Sabemos o quanto um afeto produto de uma sedução recente é frágil, vulnerável ao mais ligeiro sinal de hostilidade, a qualquer agressão ou até à indiferença... É isto que pode acontecer (e acontece) com certos *enamoraamentos* leitores dos quais não se cuida assiduamente...

Há que trabalhar no domínio destes *encantamentos*, rentabilizando algumas das inclinações prévias que vamos adivinhando nos nossos jovens alunos: o interesse por animais ou pela problemática ambiental, por exemplo, pois, tal como é dito por Martins e Viana (2009:15), «...há muitos leitores que o são porque se interessaram por textos de natureza científica, ficcionais ou não, e a quem a curiosidade levou a querer saber mais...». Isto mesmo observámos no decurso do cumprimento das atividades do contrato de leitura: tivemos alunos que, por exemplo, devido ao gosto que sentiam em relação aos animais ou à ciência, optaram por leituras no âmbito dessas temáticas, enveredando primeiro por textos de divulgação científica / cultura geral ou relatos de casos reais, mas conseguindo depois chegar às leituras ficcionais e com outros níveis de exigência.

Concluímos, tal como está expresso no discurso das investigadoras atrás citado, que o gosto pela leitura pode fundar-se numa multiplicidade de textos e que estes não têm que, forçosamente, possuir qualidades de texto literário.

## **6.2. A escola e o professor na promoção da leitura**

A escola e o professor de Língua Materna não se colocam (nem podem colocar-se) à margem do processo de promoção da leitura. É assim que sentimos esta necessidade de nos determos no papel e na ação concreta do professor neste domínio.

Na verdade, a condição primeira para empreender qualquer ação é a atitude reflexiva. E, no caso em análise, se, enquanto professores, queremos assumir o papel de mediadores de leitura temos que autoestimular-nos à reflexão. De facto, mediar a leitura pressupõe a familiarização com as necessidades e os horizontes de expectativas dos nossos alunos e potenciais leitores. Esta função implica, ainda, a disponibilidade para conhecer um número significativo de obras capazes de responderem às necessidades e às expectativas previamente identificadas e, por último, mas não menos importante, obriga a que, também nós, nos tornemos leitores mais proficientes.

Parece-nos, de facto, importante que o professor de LM aplique os seus esforços no sentido de estimular o pensamento *produtivo* nos aprendentes-leitores, sobre cuja competência de leitura está a agir. Para isso, será necessário que, antes de mais, através



de atividades de diagnose adequada<sup>30</sup>, seja verificada a preexistência da «automatização dos processos mais elementares da leitura, isto é, a decifração, a descodificação (...), o que, por sua vez, permitirá que os processos mais complexos, interpretação, compreensão, inferência, etc. – se alcancem mais rápida e eficazmente» (Assunção & Rei, 1999:25). Nos casos em que se constata que essa «automatização» ainda não foi conseguida, torna-se indispensável agir de modo a consegui-la e não valerá a pena solicitar o envolvimento dos alunos em processos de leitura inferencial ou exigir-lhes uma atitude crítica, quando eles ainda não são proficientes a esse nível elementar. Assim, se, no início do ano letivo, se tornam evidentes dificuldades ao nível da leitura num certo número de alunos, torna-se necessário garantir a implicação dos professores do conselho de turma na assunção daquela que se tornará uma das prioridades a incluir no projeto curricular de turma, impondo-se igualmente a construção de consensos relativamente às estratégias educativas transversais a encetar para corrigir ou reforçar as fragilidades que foram identificadas: como já apontámos a partir da nossa experiência referida neste trabalho, a adoção de perspetivas interdisciplinares e transdisciplinares na consecução de um *contrato de leitura* pode ser uma dessas estratégias (por exemplo, a articulação das leituras com outra(s) disciplina(s)).

Depois e atendendo à relevância que o fator motivação tem, a escola e o professor de Português devem assumir plenamente as suas responsabilidades na manutenção ou no desenvolvimento dos níveis de motivação para a leitura dos seus alunos, já que, como bem observa Sim-Sim (Sim-Sim, 2009 citada em Martins & Viana, 2009:19), «A desmotivação e o consequente desinteresse por ler radicam, em muitos casos, no desencanto provocado pela não consonância entre o que era esperado obter com a leitura e a roupagem mecanicista de que o seu ensino se revestiu». Portanto, na aula de LM, serão de evitar as abordagens excessivamente *mecanicistas* no âmbito do desenvolvimento da competência da leitura, já que isso poderá ser contraproducente, levando ao desinteresse que queríamos manter distante.

---

<sup>30</sup> É prática corrente a realização de atividades de diagnose no início de cada ano letivo, ainda que frequentemente estas se resumam à aplicação de um teste que integra itens relativos às várias competências da disciplina. Na escola onde lecionamos, na disciplina de LM, estas atividades visam, de forma perfeitamente individualizada, cada uma das competências específicas e, deste modo, também a competência de leitura é objeto de uma avaliação diagnóstica. Todos os dados obtidos a partir da avaliação de cada uma das atividades constitui-se, depois, como contributo para a construção do projeto curricular de turma (PCT).

Especificamente, no que diz respeito às atividades de leitura a desenvolver junto dos adolescentes mais velhos, será ainda necessário estar preparado para enfrentar situações que Potts (1979: 86) designa por «fracasso emocional» na leitura e que, aliás frequentemente, têm repercussões negativas em toda a vida escolar do aprendente: em face da consciência das próprias dificuldades no domínio da competência leitora, o adolescente sente-se incapaz de resolver os problemas que experimenta e desiste, escolhendo assumir uma atitude de indiferença ostensiva ou, então, optando pela exibição de uma atitude de distante superioridade. Este risco é real e nós confirmámo-lo na nossa turma de 10º ano. Por isso, há que estar atento à ocorrência destas situações e encontrar respostas que, de alguma forma, as corrijam: é aqui vital uma atitude de ainda maior tolerância na negociação do(s) texto(s) a ler e na planificação das atividades que serão o *corolário* dessa(s) leitura(s); além disso, torna-se mesmo imprescindível dar a este aprendente *reforço positivo*, reconhecendo o trabalho efetivamente desenvolvido. Além do especial cuidado a ter com este tipo de situações, é fundamental que, em relação a todos os aprendentes envolvidos num projeto de leitura, o professor manifeste, de modo inequívoco, confiança nas aptidões que os mesmos detêm.

Como diz Soares (2003:13), a perspectiva do professor deverá ser a de

Ensinar a conseguir ler como quem ensina a andar de bicicleta. Por emulação, por imitação. Criar um clima em que conseguir ler ou já conseguir ler seja assunto de conversa, de novidade. (...) É um processo, com o seu ritmo próprio, como todos os processos: pegar e largar, tentar, insistir, desistir pontualmente, resistir, cair, levantar, aborrecer-se, parar, aborrecer-se por ter parado, recomeçar, ganhar equilíbrio, velocidade, integrar-se, ganhar gosto, sabedoria, pertença, poder de opinião, respeito, audiência, gosto.

Com alguns aprendentes-leitores, é necessária tanta orientação técnica, paciência e persistência quanta a que se investe junto dos mais relutantes candidatos a ciclistas, mas tal como estes que, quando aprendem a andar de bicicleta, nunca mais esquecem essa habilidade, também os potenciais leitores, quando finalmente descobrem o gosto desse *filão*, que é o hábito de ler, nunca mais o perdem.

Por conseguinte, o desiderato de conseguir mais alunos leitores e de que estes alcancem o domínio da compreensão de leitura implica especificidade e sistematicidade nas ações da Escola e dos professores, particularmente (mas não exclusivamente) nas empreendidas pelos docentes de Língua Materna.

### 6.3. Da experiência de investigação à eficácia das estratégias promotoras da leitura

Rolo e Silva (2009:116) questionam: «Pode a escola, sozinha, criar laços duradouros com a leitura?» e, chegados a este ponto do trabalho que temos vindo a desenvolver, também nós nos perguntamos sobre a eficácia da Escola (e do professor de LM) na criação de laços com a leitura. Diz-nos o bom senso e a experiência que a Escola, por si só, não pode criar esta ligação duradoura, mas pode e deve subsidiar a sua criação ou a sua consolidação.<sup>31</sup>

Assumindo as responsabilidades que nos cabem enquanto professores de LM (ao serviço da Escola) e a partir da nossa experiência de docência e da modesta investigação que encetámos, apresentaremos nos parágrafos seguintes aquelas que consideramos estratégias eficazes na promoção da leitura.

A primeira delas pressupõe a assunção prévia de que «...qualquer tipo de leitura é preferível à total ausência de leitura» (Antão,1979:72) e, por isso, deveremos estar dispostos a aceitá-la enquanto ponto de partida no percurso leitor para aprendentes mais relutantes; há a probabilidade de essa leitura despertar outros desejos...

Outra das estratégias passa por garantir a acessibilidade a livros e a leituras verdadeiramente significativos para o público-alvo, ainda que em nós despertem alguma relutância, pois não correspondem aos cânones sobre os quais construímos a nossa própria competência leitora. De facto, há que apostar no gosto dos alunos, nas suas inclinações e nas suas necessidades, ainda que às vezes estas sejam ditadas por tendências de cuja qualidade duvidamos... Haverá somente o cuidado de nos assegurarmos da sua inocuidade para a construção de um cidadão com sentido crítico, tolerante e aberto à diferença.

Um terceiro meio deverá consistir numa adequada concertação de fatores – os espaços, os tempos e os recursos necessários às práticas da leitura que se pretende concretizar. É assim que, na Escola, devem ser equacionados e devidamente planeados *contratos de leitura* (como os descritos neste trabalho) e a dinamização de outros projetos de leitura que desencadeiem a partilha, a interação e até a saída da aula e a *invasão* do espaço da BE... O jornal da escola será também um recurso para dar a

---

<sup>31</sup> As atividades escolares não devem servir de justificação para não ler, mas, por muito paradoxal que pareça, isso acontece...

visibilidade aos livros e às leituras, quando, por exemplo, acolhe as críticas produzidas pelos alunos leitores. Deste modo, estaremos a assegurar que os livros, as leituras e os leitores passarão a ter alguma visibilidade e, certamente, esse destaque funcionará como estratégia de *marketing*, atraindo outros potenciais leitores.

Depois, convém que não abdicuemos da *provocação* intencional (aquela que é devidamente calculada na forma e nos objetivos que assume) e sejamos desafiadores: «Se A já conseguiu ler X, agora vai conseguir ler Y e vai compreender... E vai gostar...». Nas faixas etárias mais elevadas<sup>32</sup>, esta provocação passará também pela confrontação dos alunos com textos que, de modo mais ou menos irreverente, mais ou menos sério, equacionam o ato de ler e que chegam a apresentar um tom algo *subversivo*: o poema «Liberdade» de Fernando Pessoa ou o «Manifesto Anti-leitura» de José Fanha são bons exemplos a apresentar aos jovens aprendentes.

Por outro lado, será de toda a conveniência tomar em consideração aquilo que alguns estudos já vieram mostrar e que Iolanda Ribeiro e colaboradores acentuam, na sequência da realização do projeto *Litteratus*<sup>33</sup> de cujos resultados dão conta no capítulo «Hábitos de leitura de filhos e de pais» (Ribeiro & Viana, 2009:159): «À medida que se avança na escolaridade, pais e professores vão perdendo protagonismo em termos de incentivo [à leitura], crescendo em proporção idêntica a influência dos amigos». Aliás, isto mesmo se insinuou na análise dos resultados obtidos a partir da aplicação do questionário nas turmas que serviram de amostra. Assim, será relevante apostar na previsão e planificação de estratégias em que os nossos jovens alunos interajam com os pares. Salvaguardamos, todavia, que, no nosso entender, o reconhecimento desta tendência não pode (nem deve) justificar que os professores *abandonem* os alunos à exclusiva influência dos seus pares. Ela vem enfatizar, isso sim, a necessidade de, na Escola, se apostar estrategicamente em algo de que já falámos neste trabalho: a interação, a partilha e a negociação.

A Escola e as aulas de LM deverão, de forma declarada, dinamizar práticas de leitura recreativa, pois esse será um modo de criar laços de forma duradoura com o ato

---

<sup>32</sup> A faixa etária dos 15/16 anos já alcançou um estágio de desenvolvimento psicocognitivo favorável à aplicação desta estratégia.

<sup>33</sup> Projeto que se desenvolveu na Didáxis – Cooperativa de Ensino de Riba de Ave e na Escola Cooperativa Vale de S.Cosme, bem como nos Jardins de Infância e escolas de 1º Ciclo das respetivas áreas de influência.

de ler. Esta sugestão resulta da nossa convicção, de algum modo já legitimada pela experiência que desenvolvemos, de que a ligação mais sólida se faz pelo afeto. Esta nossa convicção surge confirmada por um estudo inglês de 2006, desenvolvido por Christina Clark e Kate Rumbold, sobre leitura por prazer, envolvendo 8000 alunos. Efetivamente, uma das conclusões a que as duas investigadoras chegaram foi a de que o tempo dedicado pelos alunos à leitura recreativa se revelou um fator que influencia forte e positivamente os seus resultados escolares. Além disso, o mesmo estudo levou à constatação de que o hábito de ler tende a regredir após a conclusão dos estudos obrigatórios, quando a leitura foi associada exclusiva ou intencionalmente a usos escolares.

É assim que, cientes da validade das conclusões a que chegaram Clark e Rumbold e determinados a adotar as estratégias mais eficazes na promoção da leitura, subscrevemos inteiramente aquilo que Sanacore (Sanacore, 2002 cit. em Clark & Rumbold, 2006: 22, 23) preconiza:

Determining students' attitudes toward reading, giving them experiences with different texts, providing them with opportunities to select resources and to read them in school, and helping them to connect skills and strategies to interesting and meaningful contexts, are only a few of the ways that support the lifetime reading habit... Other important considerations include building resilience in literacy learners, finding time to engage children in pleasurable reading across the curriculum, (...) guiding students to solve authentic problems through reading, conducting book talks, encouraging different interpretations of text, supporting a variety of projects and outcomes, and promoting leisure reading at home.

De facto, como enfatizam Clark e Rumbold (2006: 24), impõe-se construir a resiliência dos leitores-aprendentes que, comprometidos com uma leitura por prazer, criarão / desenvolverão aptidões para enfrentar leituras com níveis de exigência mais elevados. É assim fundamental que a leitura por prazer passe a ser encarada como atividade que tem consequências educacionais e sociais muito concretas.

Norteando a nossa ação por estes princípios e convicções, procurámos adotar algumas destas estratégias quando, no ano letivo 2011-2012, mais uma vez, implementámos os contratos de leitura e planificámos as aulas, prevendo dar visibilidade a leitores, a livros e a leituras através das atividades decorrentes da consecução desses contratos. Tratámos, portanto, de agir de modo a que a leitura entrasse em quotidianos de que estava arredada e conquistasse um lugar mais

confortável noutros quotidianos. Conseguimos, por exemplo, que uma das nossas alunas de 10º ano se inscrevesse como sócia da biblioteca pública municipal juntamente com a sua mãe e que esta, por sua vez, disso desse testemunho em reunião com outros encarregados de educação, aconselhando-os a fazer o mesmo.

Contudo, sabemos que, com alguns dos jovens aprendentes, não fizemos estas conquistas... Ficámos por outras bem mais modestas: a da súbita (e insuspeita) descoberta de que é possível não se aborrecer mortalmente com a leitura; a de que os livros podem ser avaliados por outros critérios que não o volume (e o peso) maior ou menor que lhe é conferido pelo número de páginas; a de que ler pode ser *cool*, ...

É assim que partilhamos da convicção de que «Compete-nos a nós, professores, semear o gosto pela leitura e mostrar aos alunos tudo o que acto de ler possibilita» (Duarte, 2002:46). No mesmo sentido e acolhendo sugestões apontadas na obra que acabámos de citar, consideramos que

Antes de mais, temos de criar situações, ambientes, estratégias para motivar os nossos alunos com o intuito de lhes suscitar curiosidade de ler um determinado texto. Para isso, não podemos nunca descurar a maneira de ser do aluno, procurando, sempre que possível, ter em conta, nas actividades planificadas, os seus saberes, sentimentos, gostos e experiências de vida. (Duarte, 2002:47)

## Conclusões finais

Envolvemo-nos com todo o interesse e motivação neste trabalho, cuja redação se aproxima do termo e devemos dizer que o sentimos como exigente no que diz respeito à postura reflexiva que em nós despertou e a cuja manutenção nos obrigou. Na verdade, ainda que as práticas aqui descritas (as experiências realizadas) não tenham representado uma inovação relativamente às ações que habitualmente já empreendíamos, a intencionalidade agora colocada em cada uma delas impôs, paralelamente à ação, uma atitude reflexiva constante – e essa, sim, foi uma novidade –, o que nos permitiu aprender mais um pouco, construindo conhecimento pessoal e profissional.

Nesta investigação-ação, e retomando aqueles que anunciámos serem os nossos objetivos, consideramos ter desenvolvido, de modo consistente, uma reflexão sobre os assuntos abordados.

No que respeita ao primeiro desses objetivos - o papel da Escola e do professor de LM nas atividades que desenvolve para a promoção do gosto pela leitura e para a criação / consolidação de hábitos de leitura –, cremos ter contribuído para iluminar algumas das *zonas de sombra* dessa área plurifacetada. Com efeito, sem cair no erro de considerar que a Escola tudo pode e deve nesse âmbito de ação, achamos que nos conseguimos centrar naquela que é, também, a sua missão: trazer para a comunidade dos leitores aqueles que delas estão excluídos ou que se limitam a deambular pelos *arredores* da leitura, encontrando-se, na verdade, muito afastados.

Entretanto, nas nossas tentativas de melhor compreender estas dinâmicas de aproximação e afastamento em relação à leitura, cujo eixo a Escola integra, conseguimos confirmar uma suspeita: à medida que os nossos jovens alunos (pré-adolescentes e adolescentes) progridem na escolaridade, decresce o gosto pela leitura, diminuindo a autoimplicação dos mesmos nas tarefas que lhe estão associadas, e, portanto, diminuindo o investimento nesse domínio. Aliás, já Sim-Sim (2001:2) informava:

...à medida que se progride na escolaridade, aumenta substancialmente o desinteresse por esta actividade, havendo no ensino secundário 30% de jovens que referem desinteresse pela leitura. As práticas de leitura reflectem esse mesmo desinteresse. Os jovens preferem estar com os amigos, fazer desporto, ver televisão ou realizar jogos de vídeo, a ler.

Na ausência de qualquer intervenção, esta situação agravar-se-á, tendo, globalmente, consequências negativas no aproveitamento escolar destes aprendentes, já que se instala um círculo vicioso: se «palavra puxa palavra», também a leitura «puxa» a leitura, isto é, o sujeito já leitor sentir-se-á estimulado a ler mais, enquanto o não-leitor (ou aquele que se considera mau leitor) se manterá arredado desse universo.

A consciência que construímos da validade destas asserções levou-nos, então, a agir, usando das estratégias que nos pareceram mais adequadas para lidar com esta falta de investimento na leitura de que, efetivamente, também nos apercebemos no seio do universo de respondentes ao questionário que aplicámos e, de modo específico e sentido muito de perto, com os nossos alunos de 10º ano. A implementação do contrato de leitura, com os seus traços de estratégia flexível e regularmente sujeita a negociação, procurou conduzir os alunos ao envolvimento na construção dos próprios hábitos leitores. Este estímulo à autoimplicação dos alunos foi uma opção carregada de intencionalidade, já que, conscientemente, agimos deste modo no quadro da construção da autonomia do próprio aprendente.

Também, no decurso desta investigação-ação, cremos ter respondido ao desafio veiculado no segundo objetivo que formulámos: destacar a relevância do desenvolvimento da competência leitora, enquanto preparação dos aprendentes para o exercício de uma cidadania informada e ativa. Para este destaque, foi essencial a pesquisa no âmbito dos estudos produzidos por vários investigadores, indo além daquilo que nos diz a experiência e o senso comum. Para além dos resultados de estudos internacionais, várias foram as vozes de que nos socorremos neste exercício: uma mais distante como a de Potts (1979) e outras ainda bem próximas como, por exemplo, as de Eco, Dionísio, Marina e Válgoma e Strecht. De facto, cremos ter conseguido pôr em evidência a centralidade da leitura enquanto contributo para o equilíbrio dos jovens leitores (crianças e adolescentes), potenciando neles a resiliência, ao mesmo tempo que ajuda à sua *estruturação* enquanto pessoas atentas e boas *leitoras* da realidade, porquanto detentoras da atitude crítica indispensável numa sociedade da informação multimediada.

O último dos nossos objetivos era o de demonstrar que a leitura recreativa também pode constituir-se como ponto de partida para a construção de uma relação afetiva e efetiva com a leitura. Neste domínio, para além do constante nos programas



curriculares e das conclusões a que vários investigadores já chegaram<sup>34</sup>, valeu-nos o saber empírico que já detínhamos e as experiências de leitura que desenvolvemos com os nossos alunos. Efetivamente, a leitura recreativa pode assumir-se como um fim em si mesma pela evasão, pelo descanso de qualidade que propicia, pela fruição estética que pode proporcionar (também!), mas, acreditamos e defendemos, será também a *ponte* que ainda falta a alguns para conseguirem chegar a leituras mais *exigentes*. É assim que este processo de investigação-ação nos permitiu perceber o quanto levar mais a sério a leitura recreativa na Escola permitirá o incremento dos hábitos de leitura.

A Escola terá que se assumir, definitivamente, como um dos lugares privilegiados para o contacto entre os livros e os potenciais leitores. Ou seja, quando as leituras e os livros não vêm de casa para a Escola, terá que ser possível o movimento inverso. Certamente que, depois, estas incursões serão replicadas, multiplicando-se noutros espaços: as bibliotecas municipais, por exemplo.

Entretanto, neste processo de investigação-ação, debatemo-nos com algumas dificuldades, nomeadamente as decorrentes das orientações curriculares (a gestão dos programas de Língua Portuguesa e de Português incluiu-se aqui) que, em determinados momentos, nos obriga a reajustamentos e reformulações das planificações para fazer face à exigência do cumprimento de programas extensos, quando, paralelamente, nos esforçamos para incutir nos aprendentes o gosto pela leitura, desenvolvendo as suas competências neste domínio.

Provavelmente, nem sempre soubemos ser convincentes na apresentação das nossas razões para uma maior valorização da leitura e para um maior investimento no ato de ler e, certamente, que deveríamos ter diversificado mais as estratégias e as práticas de promoção da leitura e de desenvolvimento da competência leitora. Estamos cientes dessas limitações no trabalho desenvolvido, mas sabemos também que não poderíamos ter ido muito mais além no contexto e com os meios de que dispúnhamos...

É nosso propósito darmos continuidade a esta ação junto dos nossos alunos nos próximos anos, prosseguindo com a *contratualização* da leitura, mas, também,

---

<sup>34</sup> Atente-se, por exemplo, nas conclusões a que Clark e Rumbold (2006) chegaram e a que aludimos nas páginas 87 e 88 deste trabalho.

ensaando outras estratégias, a esta associadas ou não, tendo como finalidade uma efetiva aproximação da leitura<sup>35</sup>.

Já noutra instância, e porque nos sentimos autorizados a considerar que este trabalho, ainda que circunscrito a um contexto particular, permitiu iluminar alguns contornos da realidade sobre a qual nos debruçámos, cremos ter o dever de partilhar a nossa experiência e os conhecimentos, que ela nos permitiu construir, na comunidade educativa em que desenvolvemos a nossa ação, divulgando os resultados da nossa pesquisa junto dos encarregados de educação dos nossos alunos. Ainda no âmbito do nosso contexto de ação e numa perspetiva de trabalho colaborativo, pretendemos contribuir para a reflexividade dos nossos colegas, professores de LM, no domínio das práticas de promoção da leitura e de desenvolvimento da competência leitora, realizando alguns seminários temáticos ou uma oficina de formação, já que, para se operar no sentido de uma qualquer mudança, é indispensável que, primeiro, se tenha uma perceção nítida da realidade na qual se vai intervir.

Para concluir, devemos dizer que a realidade, que ficámos a conhecer um pouco melhor, apela a que se resgate a leitura e os potenciais leitores do confinamento a que estão remetidos: ou das névoas da infância, onde ficaram *esquecidos*, ou do cenário de tédio e de *cinzentismo*, que muitos dos nossos alunos julgam ser a morada dos já leitores. Trata-se, afinal, de com os aprendentes fazer o caminho que os levará a poderem dizer como no poema «A leitura», de Ben Ammar: «Meus olhos resgatam o que está preso na página: / O branco do branco o preto do preto»<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> Consideramos possível e desejável investir num *intercâmbio* de leituras – concretizado nas apresentações dos livros – entre turmas de diferentes anos de escolaridade (por exemplo, entre alunos dos 7º e 10º anos de escolaridade).

<sup>36</sup> Este é um poema do conjunto de poemas arábico-andaluzes que Herberto Helder mudou para português em *O Bebedor Nocturno*.

## **Referências bibliográficas**

- Antão, Jorge Augusto Silva (1997). *Elogio da Leitura*. Porto: Edições Asa
- Assunção, Carlos & Rei, José Esteves com a colaboração de Acompanhantes Locais do Projeto FALAR (1999). *Leitura*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário
- Baptista, António (2002). *Da Leitura aos Hermenautas*. Acedido em 31/08/2012 [[http://www.citi.pt/ciberforma/antonio\\_baptista/cap4.html](http://www.citi.pt/ciberforma/antonio_baptista/cap4.html)]
- Clark, Christina & Rumbold, Kate (2006). *Reading for pleasure*. Acedido em 2/09/12 [[http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0562/Reading\\_pleasure\\_2006.pdf](http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0562/Reading_pleasure_2006.pdf)]
- DataAngel Policy Research Incorporated (2007). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*. Lisboa: GEPE. Acedido em 21/08/2012 [[http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/economia\\_da\\_literacia\\_pt.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/economia_da_literacia_pt.pdf)]
- Dionísio, Maria de Lourdes (2004). «Literatura e escolarização. A construção do leitor cosmopolita». *Palavras* – Associação de Professores de Português
- Duarte, Isabel Margarida (org.) (2002). *Gavetas de Leitura – Estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Porto: Edições Asa
- Duarte, Isabel Margarida (1994). O oral no escrito: abordagem pedagógica. In Fernanda Irene Fonseca (org.). *Pedagogia da Escrita* (pp. 79-106). Porto: Porto Editora
- Eco, Umberto (1995). *Seis passeios nos bosques da ficção*. Lisboa: Difel
- Esteves, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (orgs.). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora
- Ferreira, Carlos Pinto, Serrão, Anabela & Sousa, Helder Diniz de (2010). PISA 2009: Competências dos Alunos Portugueses. Síntese de resultados. Lisboa: GAVE. Acedida em 23/08/2012 [<http://www.gave.min-edu.pt/np3/346.html>]
- GFEN (1978). *O Poder de Ler*. Porto: Livraria Civilização Editora
- Giasson, Jocelyne (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa

- Helder, Herberto (2010). *O Bebedor Nocturno*. Lisboa: Assírio & Alvim
- Lima, Jorge Ávila de & Pacheco, José Augusto (orgs.) (2006). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora
- Machado, Ana Maria (2002), *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva
- Marina, José Antonio & Válgoma, Maria de la (2007). *La magia de leer*. Barcelona: DeBolsillo
- Martins, Maria Marta & Viana, Fernanda Leopoldina (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In Iolanda Ribeiro & Fernanda Leopoldina Viana (orgs.). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos. Ideias e projectos para promover a leitura* (pp. 9 – 41).Coimbra: Edições Almedina
- Máximo-Esteves, Lúdia (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores
- Peixoto, José Luís (2010). *Livro*. Lisboa: Quetzal Editores
- Pennac, Daniel (2002). *Como um romance*. Porto: Edições Asa
- Potts, John (1979). *Leitura e Leituras nos ensinos primário e secundário*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Reis, Carlos (coord.) Dias, Ana Paula, Cabral, Assunção, Silva, Encarnação, Viegas, Filomena, Bastos, Glória, Mota, Irene, Segura, Joaquim & Pinto, Mariana (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação-DGIDC
- Ribeiro, Iolanda & Viana, Fernanda Leopoldina (orgs.) (2009). Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos. Coimbra: Edições Almedina
- Rolo, Conceição & Silva, Clara (2009). A Escola e o Gosto de Ler. Da “obrigação” à “devoção”. In Iolanda Ribeiro & Fernanda Leopoldina Viana (orgs.). *Dos Leitores que*

*Temos aos Leitores que Queremos. Ideias e projectos para promover a leitura* (pp.115 - 154).Coimbra: Edições Almedina

Santos, Maria de Lourdes Lima dos (coord.), Neves, José Soares, Lima, Maria João e Carvalho, Margarida (2007). *A Leitura em Portugal*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Acedido em 25-8-2012 [[http://www.oei.es/fomentolectura/v\\_integral\\_1.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/v_integral_1.pdf)]

Seixas, João, Pascoal, José, Coelho, Maria da Conceição (Coord.), Campos, Maria Joana, Grosso, Maria José & Loureiro, Maria de La Salette (2001 e 2002), *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos - Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, ME – DES

Sequeira, Fátima (1989). Construtivismo e Aprendizagem da Leitura. In Fátima Sequeira & Inês Sim-Sim. *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura* (pp. 69-77). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação

Sim-Sim, Inês (2001). *Formar leitores: A inversão do círculo*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional (I Internacional) de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Acedido em 2/09/2012 [[http://195.23.38.178/casdaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot\\_formar\\_leitores\\_a.pdf](http://195.23.38.178/casdaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_formar_leitores_a.pdf)]

Soares, Maria Almira (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença

Strecht, Pedro (2005). «Ler». *Pública*

Terwagne, Serge, Vanhulle, Sabine & Lafontaine, Annette (2003). *Les cercles de lecture*. Bruxelles: De Boeck